UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PPGEA

ALANA DAS NEVES PEDRUZZI

SOBRE PRESENÇAS E AUSÊNCIAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Rio Grande, fevereiro de 2019.

ALANA DAS NEVES PEDRUZZI

SOBRE PRESENÇAS E AUSÊNCIAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Tese de Doutoramento desenvolvida como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Linha de Pesquisa: Educação Ambiental, Ensino e Formação de Educadores (as).

Orientadora: Prof. Dra. Elisabeth Brandão Schmidt

Rio Grande, fevereiro de 2019.

Ficha catalográfica

P372s Pedruzzi, Alana das Neves.
Sobre presenças e ausências na educação ambiental crítica / Alana das Neves Pedruzzi. – 2019.
132 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2019.
Orientadora: Dra. Elisabeth Brandão Schmidt.

1. Educação Ambiental 2. Crítica Filosófica 3. Pensamento Marxiano I. Schmidt, Elisabeth Brandão II. Título.

CDU 504:37

Catalogação na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

Alana das Neves Pedruzzi

"Sobre Presenças e Ausências na Educação Ambiental Crítica"

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

Profª. Drª. Elisabeth Brandão Schmidt
(PPGEA/FURG)

Profª. Drª. Paula Corrêa Henning
(PPGEA/FURG)

Profª. Drª. Simone Grohs Freire
(FURG)

Prof. Dr. Ivo Dickmann
(UNOCHAPECÓ)

Prof. Dr. Claudio Tarouco de Azevedo
(UFPEL)

Agradecimentos

Agradeço às trabalhadoras e aos trabalhadores que, solidariamente, contribuem ao fundo público que permitiu, por intermédio da CAPES, o financiamento deste estudo, possibilitando a essa trabalhadora uma formação mais qualificada.

Aos professores, técnicos, estagiários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, agradeço pelas contribuições teóricas e práticas e pelos intensos diálogos desenvolvidos.

Às trabalhadoras e trabalhadores da FURG que desempenham as suas atividades e permitem que estudantes e professores possam desenvolver as suas atividades em um ambiente de maior conforto. Em especial a Bia, porteira do pavilhão 4 (quatro), pelo cuidado e carinho nesta trajetória formativa.

Aos grupos de pesquisa CEAMECIM - Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática e Pão, Manteiga e Marx – Cafés de Sábado, pela acolhida generosa e pela parceria frutífera. E, em especial, ao Prof. Dr. Luis Fernando Minasi, pelo carinho dedicado durante todo o processo formativo.

Aos membros da Banca, Profa. Dra. Paula Henning, que, desde o início dessa trajetória possibilitou-nos um diálogo repleto de carinho e generosidade. À Profa. Dra. Ana Tereza Reis, Profa. Dra. Cassiane Paixão e Profa. Dra. Renata Gonçalves, pelas contribuições no momento de qualificação. Ao Prof. Dr. Ivo Dickmann e Prof. Dr. Cláudio Tarouco de Azevedo, pelo carinho com que aceitaram participar deste momento final de nossa caminhada. À Profa. Dra. Simone Freire, pelo carinho, amizade, generosidade e parceria partilhada neste processo.

Aos amigos, Ricardo, Stéfani, Ionara, Junior e Simone, que estiveram presentes e possibilitaram uma formação mais amiga, fraterna, solidária e leve, partilhando as alegrias vividas no doutorado e fora dele!

Aos queridos amigos Filipi e Andressa, pelos ensinamentos, pela boniteza de

sempre, pela possibilidade de desenvolver-me junto com vocês e pela grande amizade que levo sempre comigo!

À família de São Lourenço do Sul, Mãe, Pai, Ana, Greici e João, pelo amor, atenção, confiança e compreensão sempre dedicados. À família de Rio Grande, Tia Lúcia, Tio Sergiomar e Cassiano, pela dedicação, carinho e apoio nesta caminhada. O meu agradecimento a todas e todos por me possibilitarem o inarredável apoio e a base necessária, afetiva e material, para que eu pudesse caminhar longe! A vocês, todo o meu carinho e gratidão!!

À fiel amiga, àquela que os passos eu tento imitar, Profa. Dra. Elisabeth Brandão Schmidt, orientadora e companheira de jornada, pela escuta de sempre, pelo amor pedagógico que emana, pela confiança depositada, o meu agradecimento repleto de carinho!!

À minha companheira, Tamires, com quem eu tenho o gigante prazer de dividir esta caminhada. Pelos cafés, pela partilha dos sonhos, pelos livros carinhosamente compartilhados, pelas utopias construídas a quatro mãos e pelo amor de todo dia, por ser o meu *lar*. O meu mais valioso agradecimento por despertares o melhor de mim e fazer-me acordar todo dia querendo fazer do mundo um lugar melhor para dividir contigo!!

Resumo:

Esta tese trata de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG com o objetivo de problematizar a tradição de radicalidade proposta por Marx e incorporada pela Educação Ambiental Crítica. Foram elencados cinco objetivos específicos: I - Sustentar a dúvida como motor da crítica filosófica e apresentá-la enquanto categoria metodológica prioritária do estudo; II - Apresentar as principais ideias discutidas pelos autores da Educação Ambiental Crítica; III - Destacar os fundamentos marxianos e marxistas das perspectivas sustentadas pelos autores da Educação Ambiental Crítica; IV - Debater sobre a categoria de trabalho com vistas à compreensão da necessidade de um alargamento no horizonte temporal da Educação Ambiental Crítica; V - Evidenciar a necessidade de incorporação de um *locus* teórico oriundo da classe trabalhadora. A pesquisa foi orientada pela seguinte questão: Como a Educação Ambiental Crítica pode incorporar a tradição de radicalidade proposta no constructo marxiano? Metodologicamente, foi organizada como um estudo de cunho bibliográfico, delimitado a partir de duas fases: I - fase diagnóstica, onde foi desenhado um panorama teórico dos pressupostos da tese; e II - fase afirmativa, onde foram reunidos os argumentos componentes da tese. No intuito de tecer os argumentos à sustentação da tese: *Para que a Educação Ambiental Crítica reafirme a radicalidade marxiana é necessário alargar o horizonte temporal de sua crítica e situar sua produção teórica a partir do Nó que constitui a classe trabalhadora,* dialogamos com autores como Marx, Lukács, Mészáros, Davis, Saffioti, Loureiro, Guimarães, Layrargues, Tozoni-Reis e outros. A realização desta pesquisa propiciou a compreensão de que é essencial a radicalização crítica da perspectiva de Educação Ambiental que, com o pensamento marxiano, afina-se. Esse movimento propicia a abrangência das dinâmicas do Sociometabolismo do Capital e do seu desenvolvimento fundado em pilares de expropriação/apropriação/dominação de grupos historicamente subalternizados, o que propicia a constituição de um *locus* teórico da Educação Ambiental Crítica oriundo do Nó que constitui a classe trabalhadora.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Crítica filosófica; Pensamento marxiano.

Resumen:

Esta tesis trata la investigación desarrollada en el marco del Programa de Postgrado en Educación Ambiental de la Universidad Federal de Rio Grande - FURG con el objetivo de problematizar la tradición de radicalidad propuesta por Marx e incorporada por la Educación Ambiental Crítica. Se establecieron cinco objetivos específicos: I - Sustentar la duda como motor de la crítica filosófica y presentarla como categoría metodológica prioritaria del estudio; II - Presentar las principales ideas discutidas por los autores de la Educación Ambiental Crítica; III - Destacar los fundamentos marxianos y marxistas de las perspectivas sustentadas por los autores de la Educación Ambiental Crítica; IV - Debatir sobre la categoría de trabajo con miras a la comprensión de la necesidad de una ampliación en el horizonte temporal de la Educación Ambiental Crítica; V - Evidenciar la necesidad de incorporación de un *locus* teórico oriundo de la clase trabajadora. La investigación fue orientada por la siguiente cuestión: ¿Cómo la Educación Ambiental Crítica puede incorporar la tradición de radicalidad propuesta en el constructo marxiano? Metodológicamente, fue organizada como un estudio de cuño bibliográfico, delimitado a partir de dos fases: I - fase diagnóstica, donde fue diseñado un panorama teórico de los presupuestos de la tesis; y II - fase afirmativa, donde se reunieron los argumentos componentes de la tesis. En el sentido de tejer los argumentos a la sustentación de la tesis *Para que la Educación Ambiental Crítica reafirme la radicalidad marxiana es necesario ampliar el horizonte temporal de su crítica y situar su producción teórica a partir del* Nó *que constituye la clase trabajadora,* dialogamos con autores como Marx, Lukács, Mészáros, Davis, Saffioti, Loureiro, Guimarães, Layrargues, Tozoni-Reis y otros. La realización de esta investigación propició la comprensión de que es esencial la radicalización crítica de la perspectiva de Educación Ambiental que tiene afinidad con el pensamiento marxiano. Este movimiento propicia el alcance de las dinámicas del Sociometabolismo del Capital y de su desarrollo fundado en pilares de expropiación / apropiación / dominación de grupos históricamente subalternados, lo que propiciará la constitución de un locus teórico de la Educación Ambiental Crítica oriundo del Nó que constituye la clase trabajadora.

Palabras clave: Educación ambiental; Crítica filosófica; Pensamiento marxiano.

Abstract:

This doctoral dissertation describes a study that was developed in the Post-graduate Program in Environmental Education at the Universidade Federal do Rio Grande - FURG, located in Rio Grande, RS, Brazil. It aimed at problematizing the tradition of radicalism proposed by Marx and incorporated into Critical Environmental Education. Its five specific objectives were: I - To maintain doubt as the drive of philosophical criticism and introduce it as the prior methodological category in the study; II - To introduce the main ideas that have been brought up by authors in Critical Environmental Education; III - To highlight Marxian and Marxist ideas which have been advocated by authors in Critical Environmental Education; IV - To debate about the category of work so as to understand the need to broaden the temporal horizon of Critical Environmental Education; and V - To provide evidence of the need to incorporate a theoretical locus originated from the working class. This study was guided by the following question: how can Critical Environmental Education incorporate the tradition of radicalism proposed by the Marxian construct? Regarding the methodology, it is a bibliographical research which was carried out in two phases: I - the diagnostic phase, which led to a technical overview of the presuppositions of the study thesis; and II - the affirmative phase, which collected the arguments that composed the study thesis. Dialogues were established with some authors, such as Marx, Lukács, Mészáros, Davis, Saffioti, Loureiro, Guimarães, Layrargues and Tozoni-Reis, to develop arguments to support the following study thesis: *In order to make Critical Environmental Education reassure Marxian radicalism, the temporal horizon of its criticism must be broadened and its theoretical production must be situated, based on the Knot that constitutes the working class*. This study enabled to understand that critical radicalization of Environmental Education is essential, since it agrees with Marxian thoughts. This movement encompasses dynamics of social metabolism of Capital and its development based on pillars of expropriation/appropriation/domination of historically subalternate groups, a fact that leads to the constitution of a theoretical locus in Critical Environmental Education originated from the Knot that constitutes the working class.

Key words: Environmental Education; Philosophical criticism; Marxian thoughts.

Sumário

APRESENTAÇÃO 8

1 O começo 14

2 A Educação Ambiental Crítica 28

2.1 Sobrevoo da Educação Ambiental Crítica 29

2.2 O que dizem os autores da Educação Ambiental Crítica 42

3 A Crítica e o Marxismo Pós-Marx 57

3.1 Multiplicidade do Marxismo 58

3.2 A influência do Marxismo Soviético 61

3.3 A influência frankfurtiana 74

4 Um pé lá e outro cá: entre o diagnóstico e a afirmação 81

4.1 Corporificação conceitual 82

4.2 Radicalidade 84

4.3 Binarismo 90

4.4 A pragmática staliniana e a Teoria Crítica na Educação Ambiental Crítica ... 93

5 O alargamento dos horizontes temporais da Crítica 98

5.1 Capital ou Capitalismo? 100

6 *Nós* somos *nós*! 111

6.1 O Nó 113

6.2 A Classe Trabalhadora 120

(IN)CONCLUSÕES 127

Referências 135

APRESENTAÇÃO

Escrever uma tese é tarefa das mais difíceis. Não é segredo que boa parte das sociedades humanas que se desenvolveram até o presente momento da história do mundo ancoraram-se na oralidade para comunicar o que questionavam, o que sabiam e o que sentiam. A palavra escrita, portanto, chega muito depois nessa longa história. Mesmo assim, a escrita ainda apresenta-se como uma estranha para nós. Ao nascermos, comunicamos o que sentimos pelos sons que fazemos, por alguns gestos e movimentos e, apenas algum tempo depois – comumente anos –, passamos a fazer da palavra escrita um instrumento comunicativo eficaz.

Ainda assim, as palavras que escreveremos neste texto, certamente, não serão entendidas por todos, dado o fato de que muitos não têm acesso ou não compreendem os sentidos e significados da palavra escrita; comunicam-se de outras formas ou ainda conseguem ler, mas pouco avançam no sentido da compreensão do que é lido. Para além disso, há um desafio maior ainda enfrentado por quem escreve a partir deste lugar muito específico, a academia, que é falar a língua viva, comum à maioria dos habitantes de nosso país.

É curioso como, ao sairmos de nosso país, essa língua – a que está sendo utilizada como parâmetro para este escrito –, torna-se a nossa língua materna. Pressupõe-se com isso que, ao nascermos, somos socializados com ela e afinamo-nos com perfeição com ela. Mas, pergunte-se a leitora (o leitor): seria mesmo essa a nossa língua mãe? A forma utilizada, isto é, a norma culta do português, seria aquela que uniria a todas as brasileiras e os brasileiros? Pensamos que não, a língua usada nas universidades, nos livros acadêmicos e artigos científicos difere muito daquela usada em nosso cotidiano. O que falamos e mesmo o que escrevemos, enquanto conjunto do povo brasileiro, é outra coisa, é a expressão de uma mistura de conhecimentos e dizeres indígenas, negros e mesmo dos povos brancos que chegaram ao país. Por esse motivo, torna-se profundamente difícil que um escrito acadêmico ultrapasse os muros da Universidade e consiga cumprir a tarefa de socialização do conhecimento produzido nela. Trata-se, pois, não apenas de levar o conhecimento elaborado para quem o financia – o povo brasileiro – mas produzir conhecimentos que lhes sejam próximos, acessíveis ou ainda necessários.

Sabemos que talvez essa seja uma missão bastante complexa, mas sem termos

a pretensão de que nossa comunicação não esteja restrita à língua culta corrente na universidade, ou mesmo de falarmos pelas trabalhadoras e trabalhadores, tentaremos apenas proferir as nossas ideias do lugar onde estamos, a partir de onde pensamos, que é o lugar de quem precisa vender a própria força de trabalho para sobreviver, o lugar de onde fala – com as suas diferenciações – a maior parte das mulheres brasileiras. Assim sendo, essa é a nossa tarefa prioritária que permeia todos os argumentos que aqui serão apresentados, a de fazer as palavras escritas –falarem a partir de nosso lugar de mundo, reconhecendo que não só ocupamos um lugar bem específico nele, mas, que também são específicos e singulares os lugares dos outros. Há os que falam do lugar patriarcal, colonialista, machista, racista e lgbtfóbico. Mas há os que falam de lugares que têm características, perspectivas, pensamentos opostos, contraditórios, antagônicos, desiguais e que enfrentam, por falarem desses lugares, os mais diversos obstáculos, incompreensões e impedimentos. Também por mais esse motivo é tão difícil escrever, porque há de enfrentar-se a falta de um público, de um microfone, de um meio de divulgação e de publicação, mas, sobretudo, a falta de reconhecimento por aquilo que se diz. E assim falam grande parte dos que habitam o Brasil, em tom baixo – quase submisso –, sem ouvidos que lhes deem atenção e com uma repercussão bastante limitada daquilo que falam.

Certamente, já sabe a leitora (o leitor) que isso não se trata de mero detalhe ou coincidência, visto que é uma das formas históricas de opressão das pessoas que, de outras tantas maneiras, já são oprimidas, de modo que esse é mais um dos elementos ideológicos que são elaborados para abafar a fala dos que falam debaixo. Assim, foram sendo elaborados muitos dos modelos científicos e educativos. Dessa maneira, nasceram as universidades e os saberes produzidos na academia. Não o foram com a intenção de socializar a toda a humanidade tudo o que aqui se produz – mesmo que acabemos nos beneficiando de muitas de suas descobertas –, mas intentando manter o arcabouço de saberes necessários à manutenção da hegemonia das classes dominantes, ainda que, nesse cenário, produzam-se algumas dissonâncias.

Não nos enganemos quanto às origens da produção de conhecimentos nas universidades, ainda que, com isso não queiramos dizer que não se produzam conhecimentos que tenham outro lugar como ponto de partida e que queiram chegar também em lugares diferentes. Mas, majoritariamente, a concepção de uma Universidade para todos ainda não representa o cenário disposto na academia brasileira. Olhemos para os lados cá na Universidade. Quem vemos? E com quem se parecem

essas pessoas? Na sequência, façamos um movimento diferente, caminhemos pelas ruas da cidade, pelo centro, pelos bairros e vilas. Quem vemos? E com quem se parecem essas pessoas? Há diferenças substanciais entre as pessoas que habitam esses dois lugares?

Pode ser que a leitora (o leitor) observe coisa diferente, mas o que nós vemos, é um grande fosso que separa esses dois lugares e poucas pessoas que atravessam de um lado para outro. Talvez por isso que nos atrevamos a afirmar que a universidade, a academia, possibilitam falar de um lugar muito particular, do qual não fala parcela significativa da sociedade brasileira. Mas lembre que falamos de quem a financia, afinal, ao contrário do que sustenta a vulgata burguesa, não é do céu, da linhagem de sangue ou do merecimento de seu árduo trabalho que brota o financiamento nas universidades, mas do compartilhamento com toda a sociedade de uma parte significativa dos ganhos das trabalhadoras e dos trabalhadores que vendem todo dia as suas forças de trabalho.

Assim, nada mais justo – tal qual fez a burguesia no que conhecemos como Revolução Francesa – que a mesa seja virada e tomemos para nós os lugares que nós mesmos financiamos. Pensamos ser coisa possível de ser estendida para toda a sociedade nesse momento histórico? Infelizmente, a resposta ainda é não. Mas, aproveitemos as brechas que encontramos para falar a partir daqueles lugares bem específicos dos quais falávamos. Falemos, então, do lado debaixo, mais próximos da base da pirâmide social.

Por isso mesmo, não estranhe a leitora (o leitor) se o caminho percorrido neste escrito for um pouco diverso do usual. Esforçamo-nos no sentido de pronunciar a nossa palavra de lugares mais próximos de nós. Caminhamos por uma estrada um pouco diversa, pois temos aprendido que, por vezes, ensina mais o caminho equivocado, ou o perder-se, do que o seguir com perfeição o que aponta o mapa. Porém, não queremos afirmar com isso que fizemos uma verdadeira revolução na forma acadêmica habitual. O que fizemos foi apenas tentar achar um caminho que pudesse reunir as características que compõem as áreas em que nos situamos: a história, a filosofia e a educação. Assim posto, esta tese será sustentada não pela comprovação de hipóteses, mas pelo desenrolar de nossos argumentos secundários e de nosso argumento principal, também conhecido como tese.

Ainda que a definição metodológica última e a comprovação empírica não sejam elementos prioritários neste estudo, convém delinearmos alguns dos movimentos

desenvolvidos a fim de que possa a leitora (o leitor) melhor identificar os caminhos prioritários e os secundários que optamos por seguir. Também é necessário evidenciar tal trato metodológico pelo caráter pessoal com que cada um de nós olha aquilo que nos cerca. É nosso intento, com isso, mostrar a você, leitora (leitor), porque precisamos percorrer esse longo caminho até chegarmos a afirmação final daquilo que viemos lhe contar.

Começamos a estabelecer a nossa linha de raciocínio por aquilo que consideramos a nossa pedra angular, início da sustentação teórica deste escrito. No capítulo 1 (um), enunciaremos a dúvida como alicerce dos demais capítulos. Sem ela, não conseguiríamos olhar para lugar a partir do qual falamos e duvidar de seus contornos. É com ela que olhamos para as vivências, para as autoras e autores e para nós mesmas, todas essas partes igualmente constituintes dessa linha de raciocínio. Não se trata de característica deste primeiro capítulo definir respostas objetivas para as questões postas, mas começar a inquietar-nos – daí o seu caráter também introdutório – para os problemas que surgirão até o fim do escrito. Assim, o argumento secundário que lançaremos neste capítulo é o de que é preciso duvidar daquilo que nos cerca, mas, especialmente, do que soa adequado ou garantidor demais. Lançamo-nos então a duvidar e suspeitar do que se chama Educação Ambiental Crítica.

Essa dúvida leva-nos a uma segunda etapa do texto, em que, resolvendo duvidar, olhamos com atenção a Educação Ambiental Crítica – ou a parte desta que mais nos interessa, aquela de fundamentação marxista – e para construções teóricas que consideramos importantes à constituição de parte deste campo, o marxismo das vertentes soviéticas e da Teoria Crítica. Neste ponto, dedicamo-nos a tecer uma espécie de diagnóstico do lugar onde nos situamos. Estas são, com críticas ou não, as referências que em parte trouxeram-nos até aqui e, sem sombra de dúvidas, somos também influenciadas por elas. A fase diagnóstica desta pesquisa, composta pelos capítulos 2 (dois) e 3 (três), visa mostrar as ideias principais e influências que se põem à Educação Ambiental Crítica de corte marxista.

Assentada a pedra angular, tratemos de partir para as demais etapas de nossa elaboração conceitual. Certamente, sabe a leitora (o leitor) que, das fundações de uma casa às paredes, ao teto e à decoração há um longo processo de trabalho. É precisamente por isso que sentimos necessidade de elaborar um capítulo de caráter transitório, que nos ajudasse a chegar da fundação ao teto. Trata-se do capítulo 4 (quatro), visa transicionar de um olhar diagnóstico a uma visão afirmativa que sustente as nossas

contribuições à Educação Ambiental Crítica. Neste ponto, poderemos apresentar à leitora (ao leitor) algumas considerações sobre os capítulos anteriores, procurando anunciar, ainda sem uma sustentação mais detalhada, as nossas afirmações, as quais seguem nos capítulos 5 (cinco) e 6 (seis).

Construída a fundação e os pilares, tratemos de preencher os espaços vazios que figuram em nosso raciocínio. Chegamos à fase afirmativa dessa sustentação argumentativa. Nessa fase, composta pelos capítulos 5 (cinco) e 6 (seis), tentaremos mostrar alguns apontamentos sobre os horizontes temporais envolvidos em nossa crítica, destacando também a importância de um lugar teórico com o qual nós, gentes do mundo, trabalhadoras, mulheres, indígenas, negras, brancas, feministas, LGBTI‘s e tudo mais, possamos nos reconhecer. Com essa sustentação, pretendemos mostrar um pouco do que pensamos e o que nos leva a sustentar o nosso argumento final. A nossa vontade é que, com isso, possamos ter deixado evidente a nossa linha de raciocínio, que consigamos mostrar a fundação, os pilares, as paredes e o teto. Já a decoração, leitora (leitor), que ela seja o nosso próximo passo, construído com várias mãos. Nesse enredo, vamos tecendo as partes que formarão – ou pretendemos que formem –, no final de nosso escrito, aquilo que chamamos de argumento principal ou, para melhor identificar este escrito, a nossa tese. Assim, a fim de que possamos chegar ao final de nossa caminhada de afirmação da tese, estabelecemos alguns pontos de partida, objetivos e suportes metodológicos que auxiliarão no percurso. O primeiro desses suportes metodológicos foi a organização de uma questão de pesquisa que reunisse as nossas principais motivações, definida da seguinte forma: Como a Educação Ambiental Crítica pode incorporar a tradição de radicalidade proposta no constructo marxiano?

Para melhor identificarmos os passos necessários desse processo, estabelecemos também alguns objetivos. Como objetivo geral, consideramos: Problematizar a tradição de radicalidade proposta por Marx e incorporada pela Educação Ambiental Crítica. Já como objetivos específicos, definimos os seguintes: I - Sustentar a dúvida como motor da crítica filosófica e apresentá-la enquanto categoria metodológica prioritária deste estudo; II - Apresentar as principais ideias discutidas pelos autores da Educação Ambiental Crítica; III - Destacar os fundamentos marxianos e marxistas das perspectivas sustentadas pelos autores da Educação Ambiental Crítica; IV - Debater sobre a categoria de trabalho com vistas à compreensão da necessidade de um alargamento no horizonte temporal da Educação Ambiental Crítica; V - Evidenciar a necessidade de incorporação de um lócus teórico oriundo da classe trabalhadora.

A nossa intenção é que, ao final desta caminhada, atendendo aos objetivos propostos e respondendo à questão de pesquisa, possamos sustentar a seguinte tese: Para que a Educação Ambiental Crítica reafirme a radicalidade marxiana é necessário alargar o horizonte temporal de sua crítica e situar a sua produção teórica a partir do Nó que constitui a classe trabalhadora.

Até aqui caminhamos.

1 O começo

Os filósofos discordam uns dos outros há milênios. É sabido também que, em muitos casos, defender determinadas concepções filosóficas significa tomar partido em problemas concretos do cotidiano de cada um de nós. É difícil imaginarmos que uma leitora (um leitor) de Santo Agostinho, Tomás de Aquino ou Kierkegaard não tenha, na religião católica, ao menos um mínimo interesse, considerada a crença conhecida de tais autores nessa religião e mesmo pelo impacto do pensamento deles nessa igreja.

O mesmo caso aplica-se aos liberais que procuram em Adam Smith, Hobbes ou Locke a força filosófica para defenderam a difusão do liberalismo por todo o mundo. Não diferente é o caso de militantes de esquerda, intelectuais comunistas, socialistas e partidários das mais diversas concepções dialéticas, emancipadoras ou libertadoras, que se espalham pelo mundo inteiro e têm, em autores como Marx e Lenin, uma importante referência.

Assumir, portanto, alguns desses posicionamentos tem significado, historicamente, tomar parte em lados diferentes na disputa pelos projetos de mundo. Dentre as principais disputam filosóficas que marcaram o atual desenho do mundo, estão, sem sombra de dúvidas, as disputas entre os filósofos liberais e os filósofos marxistas. Há, marcada de forma evidente, uma gigantesca distinção entre essas duas formas de pensar o mundo e os seres humanos. Há distintas formas de pensar a natureza dos seres sociais e as origens da desigualdade sociais dispostas na história.

Apesar das divergências, diversos são os conceitos que aproximam filósofos das mais diferentes matrizes teóricas, como, por exemplo, a Ética, que, de Aristóteles a Foucault, vem sendo debatida como um conceito de larga importância no desenvolvimento de suas obras ou o conceito de liberdade que figura como temática importante no pensamento de filósofos como Epicuro e Guilherme de Ockham. Para além do debate conceitual, diversos são os elementos que poderiam servir como aproximação de autores que, aparentemente, figuram como dissonantes ou como figuras cuja produção seja assíncrona, a título de exemplo, poderíamos tomar como parâmetro de análise o fato de serem todos homens.

É curioso pensar que, de certa forma, filósofos que aparentemente não possuem proximidade alguma possam, de alguma maneira, promover em nosso pensamento o ponto de partida para a reflexão que ora vamos desenvolver. Façamos um pequeno

parêntese a fim de que o nosso argumento não se perca em uma rede de excertos que dialogam entre si, mas findam em trair o cerne da obras de autores que tanto respeitamos.

Aparentemente, ao contrário do que afirmamos em escritos anteriores (PEDRUZZI, 2014), vamos abrir mão, ainda que de forma superficial, da ideia de que é preciso recusar o pluralismo epistemológico, ou seja, de que é necessário que se mantenha a afinidade entre os autores tomados como subsídios para o processo de escrita. Mas porque então salientamos que esse movimento dar-se-á apenas no plano superficial, ou aparente? Tal questão pode ser respondida tendo presente a concepção de que não se pode utilizar de qualquer forma o cerne da obra de autores que divergem radicalmente. Mas, é precisamente por isso que tratamos de elementos superficiais, para que não se misturem os autores sem uma profunda responsabilidade com os seus escritos. Importa o reconhecimento de que mesmo que os autores que nos subsidiam possam divergir radicalmente, muitas vezes, há, neles, elementos que nos permitem traçar uma linha de raciocínio e colocá-los –pendurados nessa linha. Exemplos de como aproximar autores distintos já foram mencionados anteriormente, porém, há outras características que podem ajudar a aprofundarmos a questão.

Descartes e Nietzsche são bons exemplos sobre como os filósofos podem convergir e divergir conforme forem os nossos parâmetros de análise. Conforme abordamos anteriormente, é curioso observar como o pensamento desses autores pode aproximar-se, já que o primeiro é considerado, nos últimos séculos, como um dos grandes precursores da filosofia moderna, quanto Nietzsche representa uma das vozes que travam grandes combates com a filosofia moderna, constituindo-se como um grande opositor da matriz de pensamento que colocou o sujeito como pilar autocentrado e ontologicamente dual, onde alma e corpo são elementos distintos e independentes.

A essa filosofia dualista, Nietzsche opõe-se radicalmente, quando, por exemplo, em seu livro *A Filosofia na Época Trágica dos Gregos* aponta para a diferença substancial entre os filósofos pré-socráticos e os modernos. Como contraponto ao modelo dualista e fragmentador característico da filosofia moderna, Nietzsche (2008) rememora a unidade substancial presente no pensamento de Tales de Mileto, onde tudo é um e a busca pela essência do ser e das coisas encontra o seu fim no elemento água. A busca pela verdade também se coloca como contraposição importante no pensamento de Nietzsche em relação aos modernos. A verdade moderna, da qual diverge o autor, aparece em seus escritos como a fuga do erro, a busca pela certeza,

pelo que há de mais concreto no pensamento filosófico. É possível entender a crítica na seguinte passagem:

> Em resumo, sabeis que pouco importa que a última palavra seja dita por vós, que inclusive jamais filósofo algum pronunciou a última palavra e que ofereceríeis uma prova de uma veracidade mais digna de louvor ao colocar alguns pontos de interrogação atrás de vossas fórmulas favoritas e de vossas teorias preferidas (e mesmo atrás de vossa pessoa se a ocasião se apresentar) (NIETZSCHE, 2008, p. 37).

O ponto de interrogação a que se refere Nietzsche apresenta-se como uma oposição ao –ponto finall característico da modernidade, de onde a ideia de progresso e de verdades irrefutáveis surge como o cenário filosófico de que partem as tantas certezas propagadas pela ciência, sejam elas as certezas científicas da matemática, da física ou da química.

Retomando o nosso argumento inicial – sobre as relações e os distanciamentos entre o pensamento de Descartes e Nietzsche –, podemos inferir que se há uma crítica clara e feroz por parte de Nietzsche ao que representa o ideal de progresso e de verdade característico da modernidade, é possível concluir que, dada a envergadura da obra de Descartes, poderia estar Nietzsche referindo-se a ele como fonte de algumas, ou muitas, de suas críticas – apesar de sabermos que Kant talvez fosse o seu alvo preferido –. Não nos interessa, entretanto, que tenha Nietzsche tomado Descartes como foco prioritário de sua crítica, pois na repercussão filosófica do confronto de Nietzsche com os modernos, há, certamente, sob Descartes um peso muito grande, pois, dada à robustez de suas afirmativas e à grande difusão delas, coloca-se em Descartes boa parte da responsabilidade dos problemas modernos de que trata Nietzsche.

Com razão ou não, pesa sobre Descartes o chapéu de grande precursor da modernidade e, embora de modo visionário, o próprio Descartes (2015) tenha antecipado tal julgamento, não se pode fugir dele por completo, ainda que, com os esforços daqueles que se dedicarem a essa importante questão seja possível, em algum momento, saber mais sobre esse curioso cruzamento entre um grande pensador moderno e um grande crítico da modernidade.

Desejamos que, neste ponto, dedique-se a leitora (o leitor) a imaginar uma grande mesa, daquelas típicas mesas aristocráticas retratadas em inúmeros filmes, cujo comprimento é enorme, capaz de reunir dezenas de convidados. Imaginada a mesa, coloque-se, em uma das pontas, Descartes e, na outra, Nietzsche. Assim, parece-nos que esse confronto entre a modernidade e a crítica da modernidade é visto como dos

mais distantes e contrapostos quanto for possível. Entretanto, deve-se ver um pouco além das distinções imediatas e das falsas oposições. Não se trata de, com essa argumentação, tecer franca defesa em favor dos argumentos modernos ou mesmo das afirmativas cartesianas. Mas se trata de olhar novamente e tentar, sempre de acordo com o esforço possível, entender os autores para além de suas repercussões ou daquilo que se aborda comumente sobre os clássicos. Façamos esse exercício a partir do pensamento do próprio Descartes.

O filósofo francês, como mencionamos, anuncia quando do escrito de um mero prefácio – que se constituiria na magistral obra intitulada –*O Discurso do Método* – o mal do qual padeceriam os seus escritos, alguns séculos depois da elaboração da referida obra. Descartes afirma:

> Em vista disso, quero aqui rogar nossos descendentes a não crer jamais que as coisas que lhe disserem vêm de mim, quando eu mesmo não as tiver divulgado. E não me surpreendo de maneira alguma com as extravagâncias que atribuem àqueles antigos filósofos, dos quais não temos os escritos, nem julgo por isso que seus pensamentos tenham sido muito desarrazoados, pois figuravam entre os melhores espíritos de seu tempo, mas apenas que esses pensamentos nos foram mal transmitidos (DESCARTES, 2015, p. 109).

Nas palavras do autor, vemos a preocupação para com o destino de suas proposições, bem como com o que tem sido feito com a obra de outros grandes pensadores. Essa preocupação não se constitui em momento único na filosofia, pois sobre o mesmo assunto debruçaram-se e ainda preocupam-se diversos autores, como Marx ou mesmo um autor que se encontra muito mais próximo – ao menos fisicamente – de nós. Veja a leitora (o leitor), como são curiosas as coisas cá na filosofia. Tratávamos da preocupação de um dos grandes nomes da filosofia moderna com o tributo de seus escritos e também sobre como Marx sofreu do mesmo problema, mas o mesmo alerta é feito por um autor que talvez se sente mais perto da outra ponta da imaginada mesa aristocrática, mais próximo a Nietzsche, sendo um profundo conhecedor da obra tanto do filósofo alemão quanto de outro grande nome da filosofia, Michel Foucault. Estamos nos referindo ao professor Alfredo Veiga-Neto (2006) que, ao tratar da necessária –fidelidade infiel a Foucault, lembra muito sobre como deve ser cuidadosa a aproximação ou o distanciamento de nossa relação em face dos autores aos quais nos dedicamos. Mas, voltemos à nossa aristocrática mesa, onde Descartes e Nietzsche ocupam os lugares das pontas.

Apesar de um dos elementos mais característicos da modernidade ser a

produção de certezas, de verdades irrefutáveis e de um caminho mais seguro para chegar a estas – o método científico –, há, no pensamento de Descartes, uma abertura ao desconhecido, uma inquietação diante do novo, uma dúvida incessante. Com esse espírito de duvidar do que o cerca, Descartes lança-se ao mundo. Novamente, pode parecer curioso à leitora (ao leitor) o fato de destacarmos o espaço da dúvida, do questionamento em um autor conhecido justamente por características opostas. No entanto, apesar de, aparentemente, poder ser esta apenas uma grande e curiosa coincidência, não é à toa que destacamos a dúvida que inquieta Descartes.

Colocamos nessa dúvida, nesse desassossego diante do mundo, um papel primordial no desenvolvimento da filosofia cartesiana, pois a consideramos uma espécie de mola propulsora do desenrolar da argumentação filosófica não só de Descartes, mas de diversos filósofos, de cientistas de outras áreas, e mesmo do conhecimento produzido por pessoas que, historicamente, tecem saberes sem a marca da academia ou da normatização do mundo científico. Essa dúvida, que não surge com Descartes e a filosofia moderna, certamente, acometeu inúmeros filósofos que o antecederam, mas ganha *status* diverso com ele, torna-se pressuposto, questão primeira.

É pela dúvida metódica que Descartes inicia. Com ela, questiona as premissas que compõem o conhecimento de cada objeto, interpela a existência do corpo, a *res extensa*, e da alma, a *res cogitans*. Nesse movimento de duvidar, pergunta sobre a sua existência e, na própria questão, já enuncia a possibilidade de resposta: se penso, logo, existo (DESCARTES, 2015). É assim também que Descartes sustenta a existência de Deus, motor último da existência e referência importantíssima para o autor, levando-se em conta que a existência de Deus, inclusive, é colocada como questão primordial em alguns de seus escritos (DESCARTES, 1999, 2015).

Na explanação de seu método e de suas máximas morais, Descartes (2015) apresenta um raciocínio que evidencia o sentido de sustentar a sua dúvida metódica:

> Não que nisso eu imitasse os céticos, que apenas duvidam por duvidar e fingem estar sempre irresolutos: ao contrário, todo o meu propósito tendia apenas a certificar-me, e a retirar a terra movediça e a areia para encontrar a rocha ou a argila. O que eu fazia bastante bem, parece-me, na medida em que, procurando descobrir a falsidade ou a incerteza das proposições que examinava, não por frágeis conjecturas mas por raciocínios claros e seguros, eu não encontrava nenhuma tão duvidosa da qual não tirasse sempre alguma conclusão bastante certa, ainda que fosse apenas a de que ela não continha nada de certo. E assim como, ao demolir uma velha casa, reservam-se geralmente os escombros para servir à construção de uma nova, assim também, ao destruir aquelas de minhas opiniões que julgava malfundadas, eu

> fazia diversas observações e adquiria várias experiências que me serviram depois para estabelecer outras mais certas (DESCARTES, 2015, p. 65-66).

Descartes deixa evidente a preocupação em não tomar a dúvida como elemento casual ou de menor importância para o desenvolvimento de sua concepção de mundo; faz dela coisa primeira. Na metáfora exposta anteriormente, Descartes pretende fazer ruir, como que a marteladas, o edifício de suas certezas, para que, dos escombros de suas antigas opiniões, pudessem surgir novos saberes, uma nova construção de si e do mundo.

Interessante é o fato de como nossos olhos tendem a tomar por certo aquelas coisas que apenas se dão no plano do imediato. Poderíamos deixar de lado os escritos cartesianos e nietzschianos e tomar por empréstimo as palavras de Saint Exupéry quando afirma que *o essencial é invisível aos olhos*, para assinalar que há, mesmo respeitadas as distâncias entre os dois filósofos, foco de nossa análise, uma proximidade maior do que poderíamos deduzir automaticamente ao vê-los sentados cada um em uma ponta da imaginada mesa.

Brinquemos com a situação e pensemos: acabada a refeição, os dois filósofos levantam-se e sentam-se, fazendo-o, lado a lado, para apreciar um bom café. Nesse instante, Nietzsche vira-se para Descartes e pergunta: – Mas veja, Descartes, como te tornaste o que és? A resposta para tal questão não parece de fácil resolução. Pelos escritos de Descartes e pela argumentação que visamos desenvolver, podemos sustentar (e suspeitar) que talvez a resposta aponte para o movimento da dúvida, para o questionamento que permeou todo o processo de produção de conhecimento elaborado pelo reconhecido filósofo francês. Novamente, não é à toa que imputamos à dúvida tamanha importância, pois movimento semelhante vemos em outros autores, como, por exemplo, Nietzsche.

Seria de grande leviandade se colocássemos *pari passu* o conceito de dúvida em Descartes e Nietzsche. Ora, não é Nietzsche um fiel opositor à modernidade por mero acaso. Nietzsche apresenta-nos um conceito igualmente importante ao da dúvida metódica quando trata da suspeita. Essa suspeição tem, em Nietzsche (2001), um foco prioritário, justamente a incredulidade com que trata das certezas da metafísica moderna. Entretanto, não nos enganemos quanto a um possível caráter finalista da suspeita que aborda o autor. Não se trata de uma suspeição que se coloca em um possível polo detentor da verdade, trata-se, pois, de uma suspeita de caráter mais amplo,

que suspeita de sua autoconstrução.

A suspeita nietzschiana interessa-nos particularmente por seu caráter de suspensão do que é absolutizado, do que se coloca inquestionável, como certeza óbvia. O nosso interesse está em reconhecer, tanto na dúvida metódica, sistemática, quanto na suspeição e suspensão das certezas, um motor que move a produção filosófica, que nos impele a buscar o desconhecido. No seu *Ecce Homo*, Nietzsche expõe o caráter questionador de sua filosofia ao enfocar a produção de seus escritos:

> Quem sabe respirar o ar de meus escritos sabe que é um ar das alturas, um ar forte. É preciso ser feito para ele, senão há o perigo nada pequeno de se resfriar. O gelo está próximo, a solidão é monstruosa – mas quão tranqüilas banham-se as coisas na luz! Com que liberdade se respira! Quantas coisas sente-se abaixo de si! – filosofia, tal como até agora a entendi e vivi, é a vida voluntária no gelo e nos cumes – a busca de tudo o que é estranho e questionável no existir, de tudo o que a moral até agora baniu. Uma longa experiência, trazida por tais andanças pelo proibido, ensinou-me a considerar de modo bem diferente do desejável as razão pelas quais até agora se moralizou e se idealizou a história oculta dos filósofos, a psicologia de seus grandes nomes surgiu-me às claras. Quanta verdade suporta, quanta verdade ousa um espírito? Cada vez mais tornou-se isto para mim a verdadeira medida de valor (NIETZSCHE, 1995, p. 11).

Essa busca do estranho e do questionável é o que nos orienta a buscar, nos estudos de Nietzsche, um auxílio para compreender aquilo que nos inquieta, que se coloca em nosso cotidiano como um grande ponto de interrogação, um suspeitar constante. Essa suspeição que buscamos alia-se à dúvida de Descartes e ao questionamento de outros e produz-se para nós como subsídio para que possamos fazer coisa comum dos nossos questionamos, parte do processo de compreensão da realidade.

Não queremos, com isso, sequer conceber a ideia de que estejamos em par de igualdade com algum dos filósofos com os quais debatemos neste texto. Seria por demais presunçoso supor estarmos nós fazendo o mesmo que fizeram grandes filósofos que marcaram a história da humanidade. Mas e se colocássemos sob suspeição essa premissa de que jamais poderíamos desenvolver coisas semelhantes as das grandes figuras que compõem a história? Por mais que concretamente não se possa afirmar, ou sequer imaginar, que, de alguma forma, a nossa produção há de ter tamanha relevância, há, em nosso questionar, um movimento que nos liga tanto aos autores supracitados, quanto a outros mais ou menos relevantes. Isso é o próprio ato de questionar.

Veja a leitora (o leitor) como isso é curioso. Cada área da produção de conhecimento possui certo número de autores referenciais, nomes dos quais não se pode

prescindir na produção de conhecimento dessa área em específico. Vejamos que, para cada área, muitas vezes, mudam completamente os autores elencados como fundamentais, precursores ou basilares. Esse é o caso, por exemplo, que difere Descartes e Nietzsche de Darwin. Se, por um lado, podemos traçar, a partir da filosofia ou das ciências naturais, certos paralelos entre esses autores, há, por outro lado, a obviedade de que eles possuem graus de impacto diversos se tomarmos a sua análise com os óculos das especificidades de cada área. Isso significa dizer que se Descartes é um filósofo de grande renome, já na área das ciências naturais não se compara à relevância da produção teórica de Charles Darwin. O mesmo ocorre em sentido inverso, pois Darwin certamente não figura entre os destaques da história da filosofia. Pensamos que, neste ponto, pode a leitora (o leitor) perguntar-se: - Mas isso não é óbvio? Por certo que sim, mas pensamos ser profundamente interessante pensarmos sobre as — inobviedades do que é óbvio.

É óbvio também que essa lógica aplica-se às mais diversas áreas do saber, mas, seria possível que encontrássemos proximidades entre figuras notórias de áreas radicalmente diferentes? Fazemos essa pergunta, pois a leitora (o leitor) pode estar supondo que, de certa forma, trata-se de aproximação bastante fácil aquela feita entre Descartes, Nietzsche e Darwin, afinal, se as suas áreas específicas de produção são distintas, há muitos outros elementos que os vinculam. Há que se reconhecer também que na produção da ciência, durante muito tempo, a distinção entre matemáticos, físicos, filósofos e naturalistas era bastante superficial, constituindo essas características, ou pelo menos algumas delas concatenadas, a figura do cientista. Leonardo da Vinci é um notável exemplo disso.

Não obstante, retornemos à lógica do argumento principal: o mesmo se aplicaria a Einstein, Simone de Beauvoir e Harriet Tubman? Seria possível estabelecer um diálogo entre eles sem medo de sacrificarmos uma linha argumentativa? Julgamos que sim, há, nas três figuras históricas, elementos de afinidade, bem como há também elementos que os distanciam tanto que sequer a metáfora das pontas de nossa aristocrática mesa seria suficiente.

Entre as três figuras destacadas, há algo que nos permite "pendurá-las" em nossa linha de raciocínio junto a Descartes, Nietzsche e Darwin. Referimo-nos ao que, a nosso ver, possibilitou que Einstein revolucionasse a forma como se pensava o universo, ousando questionar o que, por quase trezentos anos, soou imutável na física – a física clássica de Isaac Newton –. Questionando as noções clássicas de tempo e espaço, mas

especialmente a partir de sua teoria da relatividade geral, Einstein colocou-se em destaque e alçou o seu nome a um dos maiores e mais conhecidos que perduram na história da humanidade. Não ousaremos cometer tamanho equívoco de sustentar que a dúvida tenha sido o motor essencial que propiciou a Einstein o gatilho para o desenvolvimento da revolução que fez na física, mas, talvez, coloquemos sob a dúvida, o questionar de Einstein, um peso bastante grande, visto que esta permeia todo o desenvolvimento de sua vida e de sua física, e talvez seja também por meio dela que pode ousar ver na física newtoniana uma brecha para olhar para o mundo com outros óculos.

Contemporânea de Einstein, Simone de Beauvoir foi mais um desses exemplos sobre como olhamos para o mundo e, muitas vezes, desacomodamo-nos com o que nos cerca, sendo que, a partir desse desacomodar, dessa inquietude, produzimos compreensões de grande impacto em nós e no mundo. Ainda na primeira metade do século XX, Beauvoir ousaria publicar a sua obra fundamental intitulada – *O Segundo Sexo*, onde a autora expõe sistematicamente o *modus operandi* da dominação masculina sobre a mulher. Nela (2016), inicia por tratar do destino da mulher sob os pontos de vista biológico, psicanalítico e do materialismo histórico. Beauvoir traça ainda a história e os mitos que compõem a figura do ser mulher na sociedade, bem como dedica-se, em um segundo momento, a tratar de sua formação e situação. Trata-se, sem sombra de dúvidas, de uma figura destacada por sua obra que, ainda hoje, é constantemente revisitada e alçada ao *status* de clássico do pensamento feminista.

Simone de Beauvoir impõe, certamente, a marca de que não se pode, depois dela, pensar o ser mulher sem pensar o *tornar-se mulher*. A autora lega à história e, em especial, à história do pensamento feminista, a tarefa de, cotidianamente, questionar a situação da mulher na sociedade, duvidar, o mais profundamente possível, do imaginário construído sobre as mulheres e suspeitar das vozes que recorrem, ainda hoje, a elementos biológicos e psicanalíticos para justificar a violenta exploração dos corpos, das subjetividades e das identidades das mulheres. Esta foi a inquietação de maior envergadura que Beauvoir produziu e aquela que nos é mais exemplar ao relacionarmos o seu pensamento com o dos demais autores trazidos neste escrito. Beauvoir, certamente, merece lugar de destaque entre os autores que duvidam, questionam, suspeitam e que ousamos colocar "pendurados" em nossa linha de raciocínio.

Assim como Simone de Beauvoir, diversas foram as mulheres que ousaram questionar o mundo à sua volta. Harriet Tubman e Sojourner Truth são exemplos

brilhantes sobre como o questionamento do mundo não é privilégio acadêmico, pois não há, no pensamento de ambas, a marca acadêmica ou científica que compõe o pensamento de Descartes, Nietzsche, Darwin, Einstein ou Simone de Beauvoir. O que há, nesses dois casos, é a inquietude com o mundo que as recebeu de braços não tão abertos e convidativos.

Da marca histórica da escravização pode erigir uma consciência desacomodada –como Harriet Tubman – que ousou libertar tantas outras pessoas escravizadas. Da mesma marca histórica, também se erigiu Sojourner Truth, que marcou pela imposição e o empoderamento da fala – que ecoaria como um trovão por gerações e mais gerações– com o seu discurso –Não sou eu uma mulher?[1].

Tanto Harriet quanto Sojourner incorporam mais um elemento em nossa linha argumentativa, pois, para além de tecerem um radical questionamento do mundo, o que, certamente, teve um enorme impacto sobre as ações que realizaram em suas longevas vidas, fazem-no a partir de um lugar muito diverso dos demais, o lugar do ser mulher, do ser negra, do ser escravizada, do ser não-acadêmico. Rememorando tais condições, é possível tecer, com Harriet Tubman e Sojourner Truth, um movimento semelhante ao que fizemos com os outros autores apresentados, isto é colocá-las, portanto, em grau de igualdade com os demais filósofos. Mas, ainda que elas possam ser postas na mesma linha de raciocínio desenvolvida até aqui e contribuírem sobremaneira para a produção do inquietamento que move este escrito, não é justo que, com isso, possamos, talvez, sugerir que Beauvoir, Tubman e Truth, mas especialmente as duas últimas, tenham percorrido trajetórias semelhantes em suas inquietudes e é precisamente, neste ponto, que tardamos em chegar.

Uma de nossas inquietudes está em saber se há, e por que motivo, uma diferenciação nas formas de reconhecimento das contribuições históricas entre as pessoas citadas? Ou, expresso de outra forma, há equidade no reconhecimento dos feitos e dos conhecimentos produzidos na história por homens, mulheres, negros, brancos, indígenas, colonizadores, colonizados?

O questionamento anterior põe-se como da maior importância para o desenvolvimento deste escrito, já que um dos nossos objetivos é sustentar que há algo para além do que, imediatamente, se apresenta como pronto e superador na forma como

[1] Fala proferida por Sojourner Truth quando da Convenção Nacional pelos Direitos das Mulheres em Ohio em 1851, nos Estados Unidos. Para saber mais: (DAVIS, 2016).

algumas concepções de mundo são apresentadas e, sobretudo, utilizadas na academia. Mas, retornaremos a essa questão posteriormente.

Façamos, então, o que o patriarcado e o colonialismo tão bem nos ensinaram. Suponhamos que a distância percorrida até a nossa linha de raciocínio seja a mesma para todos os autores citados no presente estudo. Imaginemos todos eles e elas – neste ponto, já sabemos que há elas nessa longa história – sentados em nossa aristocrática mesa e junto a eles, nós, em um tímido banquinho, naquele canto da mesa comumente reservado às crianças nos jantares familiares. Com eles e elas, sentamo-nos para jantar e, com eles e elas, questionamos, duvidamos e suspeitamos.

Partilhamos com os nossos colegas de mesa a suspeição daquilo que, para nós, parece um tanto pronto, acabado. Sabemos que, a partir do lugar de onde falamos, de nossas vivências e historicidade, circunscritas são as circunstâncias que podem provocar tais inquietamentos. O que nos inquieta é, certamente, diferente do que provocava em Nietzsche tamanho desconforto, ou mesmo diverso do que levou Simone de Beauvoir a questionar a dominação masculina. O que tem sido foco prioritário de nossa curiosidade, nos últimos anos, é o que se compreende na área específica da Educação Ambiental como Educação Ambiental Crítica, ou ainda, as suas vertentes transformadoras, emancipatórias ou libertadoras. Lembre, leitora (leitor), que há já enfocamos a nossa suspeição quanto ao que julgávamos dado como pronto e superador em algumas concepções e, principalmente, na forma como algumas delas são utilizadas.

O nosso foco, neste escrito, é olhar novamente, suspender, indagar e deixar falar as nossas dúvidas quanto a uma dessas concepções que soam, por vezes, como grandes guias para o pensamento e a ação. Mas veja, é necessário que reconheçamos já, neste ponto, duas questões que se interpõem no debate ao qual nos lançamos. A primeira delas diz respeito às diferenças entre generalidades e generalizações. Não é de nosso interesse desenvolver uma ampla generalização das virtudes ou dos problemas disso que entendemos como Educação Ambiental Crítica, para algo maior como a área da Educação, ou mesmo, com maior abrangência, para a área da filosofia. Nisso, dá-se a diferença essencial que reside no processo de encontrarmos as generalidades que permeiam os elementos que compõem este estudo.

Trata-se, portanto, de deixar evidente que os elementos da Educação Ambiental Crítica ora analisados podem e muito possivelmente tratem-se de aspectos extensíveis a outros campos do saber. Mas não é possível, nem com esse, nem com outro processo analítico, tecer generalizações em sua plenitude aplicáveis a outros lugares. Isso se dá

precisamente porque ainda que existam elementos de continuidade entre as mais diversas áreas e que as críticas possam ser muitas vezes semelhantes, não se trata de coisa mesma e é com esse respeito profundo pela área do saber em que estamos que intentamos desenvolver esse diálogo.

Essa posição é também replicável no conteúdo da crítica que faremos a essa concepção de mundo e, de maneira mais ampla, a diversos elementos componentes do grande campo da esquerda. O outro ponto que precisamos reconhecer trata-se disso, do conteúdo da crítica que teceremos nesta tese. Não é a nossa intenção fazer troça da Educação Ambiental Crítica, do pensamento crítico como um todo ou mesmo do grande campo da esquerda com as suas inúmeras divergências internas. Esse é o campo em que, com maior ou menor profundidade, situamo-nos. É importante que se ressalte essa questão precisamente porque reconhecemos o limitado espaço para esse debate dentro de concepções teóricas que entendemos constarem em outro espectro desse campo de debate, o da direita. Com a direita, não temos intenção alguma de ir para o embate de ideias, pois nos parece que o ideal intencional de mundo dessa outra posição já é evidente, é a posição de conservar o atual *status quo* da sociedade, as atuais formas de dominação dos seres humanos e da natureza, perpetuar a mais vil exploração dos seres humanos.

Por isso mesmo, a nossa intenção é tecer um debate interno com a esquerda, mas, sobretudo, com uma parcela específica do pensamento crítico e da Educação Ambiental, com aqueles que estão mais próximos de nós. Esse direcionamento dá-se não apenas porque com a direita não nos interessa debater, mas ainda porque, ao contrário do que vemos muito ser afirmado na esquerda, existem questões prioritárias que se põem ao ideal revolucionário. Em outras palavras, significa afirmar que há que se arrumar a casa antes de elaborar as bases concretas de uma transformação radical na atual forma histórica do Capital. Mas, nos deteremos nessa questão com maior profusão quando da explanação mais pontual de nossos argumentos, o que será feito mais à frente em nosso escrito. Voltemos à dúvida que nos trouxe até aqui.

Pode estar se perguntando a leitora (o leitor) qual a real intenção de traçarmos uma longa linha de raciocínio –"pendurando" os autores nela conforme iam apresentando a nós as suas dúvidas. Então, porque caminhamos até aqui e nos sentamos à mesa com todos esses autores se nenhum deles é, notadamente, um autor reconhecido por seu trabalho com a temática da Educação Ambiental – foco prioritário de nossa tese –? Porque tratamos da necessidade de olhar novamente para a Educação Ambiental

Crítica? Não pressupomos com essa afirmação que ela já foi vista?

Essa argumentação inicia por isso, pela diferença entre ver e olhar. Temos percebido que há diversos olhares para ela – que serão analisados em momento específico –, apontando elementos importantes, mas que parecem visíveis apenas –a olho nu. Possivelmente, não se trata de uma analogia correta, pois isso pode sugerir que as questões que apontaremos no desenvolvimento desta tese sejam apenas tópicos particulares, internos, subliminares ou passíveis de não mencionarmos. Trata-se de forçar os olhos e perceber o que está escancarado em nossa frente, o que nos interpela cotidianamente, de obrigar os olhos a enxergarem o racismo nosso de cada dia, o machismo nosso de cada dia. Por isso é um olhar novamente, um abrir espaço para as nossas dúvidas, afinal, em um país majoritariamente pobre, feminino e negro não se pode cair no refúgio do desconhecimento, do não-saber. Há que se enfrentar aqueles elementos aos quais a sociedade e a teoria têm dito, sistematicamente: - não!

Foi traçada essa linha de raciocínio tendo o questionar como foco principal, pois há que se olhar com mais atenção os postulados apresentados nas mais diversas concepções de mundo e pelos autores com quem dialogamos, porque, se realmente os autores divergem em causas fundamentais – e eles divergem – não se pode cair em um pluralismo irresponsável e, com isso, fazer com que os autores afirmem por um arranjo de excertos e categorias aquilo que nós queremos que eles afirmem. Mas, não é por isso também que devamos fechar os olhos ao que une todos esses autores. E veja, traçamos até aqui uma linha de raciocínio que procurou mostrar o movimento de inquietação de diversos personagens históricos e, especialmente, de pessoas de grande destaque na história da filosofia e da ciência.

A leitora (o leitor) já deve ter percebido que os exemplos citados não foram escolhidos aleatoriamente ou por acaso. Poderíamos trazer a esse mesmo debate diversas figuras históricas que muito duvidaram e que também “gotejaram” em nossos pensamentos uma dúvida que nos faz querer olhar de novo para o que, aparentemente, soa como adequado. Não é mera coincidência a escolha da mesa na qual nos sentamos, nem as posições que ocupamos. Não é à toa que ela foi descrita como uma aristocrática mesa, por mais que esse título não faça jus a todos os que nela sentam.

Tal título talvez não faça justiça a todos que sentam conosco à mesa pelo mesmo motivo que nem todas as figuras históricas citadas partem de um mesmo lugar. Há, nas histórias das pessoas retratadas, marcas que as distinguem profundamente e que fazem

com que sejam historicamente reconhecidas de diferentes formas e com diferentes pesos. Com isso, não queremos afirmar que Descartes, Nietzsche e Darwin, por exemplo, tenham feito pouco e que tenham desfrutado de seus lugares históricos pelos privilégios sociais de que partilharam. Muito pelo contrário, há que se valorizar todos aqueles conhecimentos que contribuam ao desenvolvimento dos seres humanos. No entanto, mesmo reconhecido o trabalho deles em produzir uma densa obra à humanidade, pode-se perguntar o porquê desse lugar ser destinado a tão poucos seres humanos, ou mesmo, por que esse lugar costuma ser ocupado por pessoas que se parecem tanto?

Essas questões foram surgindo para nós como "pulgas atrás da orelha", foram nos inquietando, desassossegando a tal ponto que outro escrito não podíamos fazer. Trata-se, então, não de um estudo que visa conhecer o mais plenamente possível a totalidade de um fenômeno social para, após sucessivos movimentos do particular ao geral – sempre respeitando as rigorosas etapas do método –, retornar à concretude do fenômeno reconhecendo as suas relações e ligações. Mas se trata da forma escrita, narrada, de inúmeras horas sem dormir, de dúvidas que não cessaram até agora, de longas horas de diálogo e busca de soluções concretas e encontros com uma grande ausência destas. Talvez seja por isso que esta tese seja muito menos uma análise do que é presente do que o reconhecimento do que é ausente. Das coisas que são ausentes na teoria, em setores da esquerda, na Educação Ambiental Crítica e em nós, em cada pedacinho de dúvida, inquietação e suspeita que compõem quem escreve.

A partir dos questionamentos que elaboramos até aqui, procuraremos, na sequência deste escrito, encontrar elementos que nos ajudem se não a responder a essas questões, pelo menos, ampliar o espaço da pergunta, alargar o horizonte com o qual olhamos para a realidade. Interessa-nos, prioritariamente, pensar o nosso lugar na aristocrática mesa, o lugar dos que foram até agora convidados para esse jantar e também o papel nessa história daqueles que serão convidados até o final deste escrito. Tranquilizemo-nos com os lugares disponíveis à mesa. Conforme referimos a pouco, na mesa, há lugares para dezenas de convidados, porém, sabemos que há, nas mesas de jantar, lugares bons e ruins, mais privilegiados ou menos. Pensemos, então, que, daqui em diante, será a nossa tarefa procurar os motivos pelos quais cada convidado se sentará em lugares bastante específicos. Mas, a título de curiosidade, lembre a leitora (o leitor) que sempre é possível virar a mesa.

2 A Educação Ambiental Crítica

> *À medida que se aproximava, o rumor das vozes, primeiro tênue, ia crescendo e crescendo até se transformar em perfeita algazarra. Parecem malucos, doidos varridos, pensou Caim. Sim, estavam doidos de desesperação porque falavam e não conseguiam entender-se, como se estivessem surdos e gritassem cada vez mais alto, inutilmente. Falavam línguas diferentes e em alguns casos riam-se e troçavam uns dos outros como se a língua de cada qual fosse mais harmoniosa e mais bela que as dos demais. O curioso do caso, e isto ainda não o sabia Caim, é que nenhuma dessas línguas havia existido antes no mundo, todos os que aqui se encontram falavam de raiz um só idioma lá na sua terra e compreendiam-se sem a menor dificuldade.*
>
> *Caim - José Saramago*

Se a leitora (o leitor) entrasse no grande salão onde fica a nossa aristocrática mesa e fosse aproximando-se aos poucos, possivelmente ouviria coisa muito semelhante ao que ouviu Caim ao chegar ao que ficaria conhecido como Torre de Babel. Assim, talvez ouçam também os que sentam conosco à mesa. Em meio a tanta empolgação, debates acalorados e posições das mais divergentes, fica fácil produzir-se um cenário caótico onde muito se fala, pouco se entende e o que se entende, sabe-se lá se faz algum sentido.

Neste ponto, está a leitora (o leitor) convidada a sentar-se conosco à mesa. Pedimos que não estranhe tamanha algazarra, é que nos parece que muitos dos saberes que produzimos nascem assim, do ouvir um pouco, falar um pouco e deixar-se atravessar por tudo isso que nos cerca. Talvez daqui a algum tempo as coisas que cá ouvimos possam soar melhor aos nossos ouvidos e gerar melhores entendimentos. Por essa mesa barulhenta, passam diversas ideias brilhantes – pois lembre dos nossos fantásticos convidados –, mas pense a leitora (o leitor) que, sentada nos lugares do centro da mesa, o que se ouve do que é falado nas pontas é muito pouco. Com tamanho tumulto, os argumentos que partem de cada canto, ao chegarem ao outro lado, muitas vezes, perdem o seu sentido original e transformam-se tal qual o resultado de um –telefone sem fio, brincadeira onde falamos uma frase bem baixinho no ouvido de um colega e este faz o mesmo com o seguinte colega, e assim por diante, até chegarmos ao fim de uma longa sessão de cochichos, onde vemos se o resultado final está de acordo com o que havia sido falado lá no início.

Assim temos visto o desenrolar de muitos argumentos importantes nos debates sobre a Educação Ambiental Crítica, o marxismo, a Teoria Crítica e a esquerda e,

possivelmente, tal cenário deve permear os debates teóricos de outros campos do saber e matrizes teóricas diferentes. As palavras saem de uma forma da boca daqueles que as produzem e chegam aos ouvidos de tantos outros com características muito diferentes das originais. Talvez, façam mais sentido as afirmações feitas por algumas de nossas professoras de língua portuguesa das escolas por onde passamos que diziam que há, por vezes, uma distância muito grande entre o que é escrito e o que é lido, que a interpretação opera mágicas que se tornam difíceis de entender.

O que tentaremos fazer, neste capítulo, trata-se de coisa muito mais simples. O nosso objetivo é apenas propiciar que os autores da Educação Ambiental Crítica e alguns de seus comentadores manifestem-se, deixar aberto um espaço para que não só eles apontem as suas ponderações, mas que possa a leitora (o leitor), assim como nós o fizemos, tirar as suas próprias conclusões sobre aquilo que é lido. Tentaremos, então, sustentar, com os excertos e diálogos que cá traremos, o argumento secundário de que a Educação Ambiental Crítica trata da radical superação do capitalismo, das relações de exploração e dominação dos homens e da natureza.

2.1 Sobrevoo da Educação Ambiental Crítica

A fim de que possamos melhor distinguir as diversas vozes que ouvimos à nossa mesa de jantar, trataremos de organizar algumas falas, no sentido de que não se misturem ou confundam-se os argumentos de cada um. Assim sendo, optamos por partir de escritos que se ocupem de um olhar mais abrangente à Educação Ambiental Crítica e que procurem entender a dimensão e o impacto dela na área da Educação Ambiental. Para tanto, escolhemos trabalhar, neste ponto, com dois escritos que têm, na análise da Educação Ambiental Crítica, o seu foco. Um deles é uma dissertação de mestrado sobre ‒A perspectiva crítica nas pesquisas em Educação Ambiental – dissertações e teses e o outro, uma tese de doutorado cuja temática é a Ideologia e produção do conhecimento científico no campo da Educação Ambiental: Uma análise da perspectiva crítica nos trabalhos publicados na Revista Pesquisa em Educação Ambiental (REPEA) de 2010 a 2015. A leitora (o leitor) pode perguntar sobre a validade e a amplitude que poderemos alcançar ao iniciarmos o nosso escrito com esses dois estudos. Entendemos que as duas análises com focos bastante específicos ajudam na tarefa de tentar melhor compreender justamente a amplitude da Educação Ambiental Crítica no âmbito da Educação Ambiental. Por isso mesmo que, ao olhar para teses e

dissertações ou para as publicações de uma importante revista científica brasileira sobre Educação Ambiental, podemos avaliar a dimensão que ocupa a Educação Ambiental Crítica nessa área específica.

Desejamos que não se preocupe a leitora (o leitor) com a possível validação empírica de nossos argumentos, ou seja, se eles alinham-se ao cenário da Educação Ambiental com perfeição ou não. Não é o nosso objetivo provar, sem sombra de dúvidas, que a forma como vemos a Educação Ambiental é incontestável ou que tenha caráter de verdade absoluta. Para mais perto chegarmos de um caráter irrefutável, teríamos que nos ocupar de todos os trabalhos que tratam de Educação Ambiental Crítica e mesmo de todas as publicações de todos os autores que se dedicam ao tema. Ainda assim, pensamos que sobre tal caráter irrefutável, historicamente, já se provou que deve suspeitar-se profundamente – que o diga o geocentrismo ptolomaico –. Por isso mesmo, este estudo carece dos pressupostos da cientificidade moderna e aproxima-se muito mais de um estudo de caráter argumentativo e reflexivo do que de uma prova empiricamente sustentada daquilo que desejamos afirmar. A nossa preocupação está apenas em anunciar o que lemos em nosso garimpo bibliográfico com o respeito necessário com aquilo que se lê.

A nossa estratégia, portanto, foi identificarmos, em meio a inúmeras leituras, aquelas que nos auxiliariam no diálogo instaurado com os autores. Procuramos, na sequência do diálogo com os dois estudos já citados, seguir esse caminho e deixar que se expressem alguns dos autores mais citados na Educação Ambiental Crítica. O critério utilizado para selecioná-los partiu do levantamento empreendido por Maria Cristina Bolela e Silva (2015) em sua dissertação de mestrado, em que elaborou uma lista dos autores mais citados nas teses e dissertações que compreendem o banco de dados do EArte. Dessa lista, excluímos, nesta etapa, os autores que não produzem diretamente sobre Educação Ambiental Crítica, como Marx, Adorno e Paulo Freire ou que evidenciem, em seus escritos, uma posição teórica que não se situe, minimamente, no campo marxista, como é o caso de Mauro Grun e Isabel Carvalho. Selecionamos apenas os cinco autores que mais são citados e acrescentamos uma sexta autora, que não aparece na lista dos mais referidos, mas que pode contribuir profundamente em nosso debate. São eles: Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Mauro Guimarães, Philippe Pomier Layrargues, Gustavo Ferreira da Costa Lima, Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis e Eunice Schilling Trein.

Veja a leitora (o leitor) como podem ser curiosas algumas situações. A lista de

autores mais citados elaborada por Maria Cristina Bolela e Silva (2015) não difere muito de nossa ideia inicial dos autores que poderiam ser os mais mencionados no caso da Educação Ambiental Crítica, dado o nosso envolvimento com a Educação Ambiental em diversos eventos, disciplinas ou nas leituras que fizemos. Há, portanto, muitas formas de chegarmos a um mesmo ponto. Poderíamos elencar tais autores com base naquilo que nos parecia empiricamente razoável, mas, optamos por trazer a este estudo um olhar diverso que, com as nossas ideias, coaduna-se. Passemos, então, ao conteúdo do escrito da autora.

Logo no início de seu escrito, Silva (2015) apresenta o que considera como alguns dos marcos históricos que propiciariam, mais tarde, o surgimento da Educação Ambiental Crítica. Subsidiando-se em autores referenciais da Educação Ambiental como Grun (1996), Gonçalves (1990) e Loureiro (2004), a autora evidencia a importância dos movimentos de contracultura, especialmente os que surgiram nos Estados Unidos, e dos movimentos sociais que se desenvolveram após os levantes de maio de 1968. A pesquisadora sustenta ainda a importância de tais eventos na constituição do ambientalismo, que, posteriormente, unir-se-ia a uma crítica mais à esquerda e originaria uma concepção de Educação Ambiental que se contrapunha ao que até então era feito ao tratar-se da junção dos elementos educativos e ambientais.

A segunda metade do século XX foi caracterizada no trato das questões ambientais como o momento histórico em que as preocupações com o meio ambiente tomaram um caráter espontâneo e mais institucionalizado. A publicação do livro *Primavera Silenciosa*, de Rachel Carson, no início da década de 1960, foi um elemento de grande motivação e difusão dos debates sobre o impacto nocivo do uso de pesticidas na produção agrícola. Com isso, as preocupações ambientais que permeavam a sociedade concatenaram-se aos estudos sobre meio ambiente oriundos das universidades e aos interesses estatais e mercadológicos em relação à natureza. Dessa reunião de interesses, originam-se uma série de eventos sobre meio ambiente e, mais tarde, sobre Educação Ambiental que ocorreram na Europa, na América Latina e também, especificamente, no Brasil, que sediou a Rio 92 e a Rio + 20, respectivamente, em 1992 e 2012.

A menção ao impacto desses eventos dá-se, especialmente, pelo caráter que eles inauguram. Se uma face da Educação Ambiental passa a ser desenvolvida a partir desses eventos e dos ordenamentos resultantes deles, há também um grande reflexo na

produção de uma concepção de Educação Ambiental que, aparentemente, opunha-se aos interesses do mercado ou mesmo de alguns setores da academia que viam a natureza ou como fonte de recursos ou como ente intocável, que deveria ser resguardado das nocivas relações impostas pelos seres humanos. Essa concepção vai sendo maturada a partir das pautas dos movimentos ambientalistas e também da crítica que vai surgindo nas ciências humanas, que visava estabelecer tanto um contraponto filosófico, histórico e sociológico às correntes de pensamento positivistas, quanto aos desdobramentos teóricos e práticos da Revolução Soviética e da pujança da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Esse cenário de oposição ao dualismo característico da Guerra Fria e de abertura a novas concepções teóricas que visam combater essa polarização que permeava as mais distintas concepções de mundo, curiosamente, contribui para dar origem à oposição binária que marca boa parte do que entendemos como Educação Ambiental. Dessa conjuntura, surge a diferenciação entre a Educação Ambiental Conservadora e a Educação Ambiental Crítica.

Façamos um breve parêntese nesta análise para destacarmos que não se trata de um movimento particular da Educação Ambiental. Caso semelhante, por exemplo, ocorre na área da Educação, onde, especialmente, no Brasil, caracteriza-se uma análise que procura apontar para uma oposição essencial entre um projeto educativo libertador e outro bancário, como vemos nos escritos de Paulo Freire (1996, 1987).

No caso da Educação Ambiental, esse cenário possibilita que se produza a concepção de que há uma oposição imediata entre as perspectivas da Educação Ambiental Conservadora e Crítica. Há, nos referenciais da Educação Ambiental, um reconhecimento no sentido de atribuir à perspectiva de Educação Ambiental Conservadora um porte majoritário no campo da Educação Ambiental, como vemos em estudos de Loureiro (2006) ou Layrargues (2006). Talvez essa análise seja devedora das circunstâncias que descrevemos ou mesmo do fato de que, apesar de já termos algumas décadas de produção sobre Educação Ambiental, o que, certamente, propicia a densidade do debate que vemos sendo desenvolvido pelos autores, a Educação Ambiental ainda é área ou temática muito recente. Se considerarmos, por exemplo, resultados de análises mais tradicionais sobre a produção filosófica, teríamos um cenário de difícil equiparação. Mesmo que tomemos uma comparação com áreas do conhecimento historicamente mais recentes, como a Sociologia ou a Psicologia, ainda assim, poderíamos considerar a Educação Ambiental como área do saber muito jovem.

Tal raciocínio pode levar-nos a compreender a novidade que significa a Educação Ambiental Crítica no conjunto da Educação Ambiental. Parece-nos, após termos conhecido esses elementos, que fica mais fácil entender os motivos pelos quais a Educação Ambiental Crítica coloca-se como contraponto a uma concepção mais tradicional de Educação Ambiental.

Reconhecemos que, para os autores que constituem o núcleo fundante da Educação Ambiental Crítica no Brasil, talvez tenha sido bastante elementar apontar essa perspectiva como algo novo no debate educativo e socioambiental, pois, na sua produção, puderam ver esse momento majoritário de uma perspectiva conservadora ou conservacionista de Educação Ambiental. No entanto, não nos parece, dado o desenvolvimento da Educação Ambiental no Brasil, que esse argumento ainda seja válido, pois, em diversas situações, como eventos ou publicações sobre Educação Ambiental, o que tem se mostrado majoritária é justamente a perspectiva crítica que, de alguma forma – ao menos nas leituras que fazemos – ainda soa para nós como um contraponto, algo que pareceria minoritário.

Admitimos que tal raciocínio talvez não seja dos mais evidentes, pois, em parte, origina-se de elaborações muito maiores do que encontramos escrito em livros ou artigos. Trata- se de uma valoração de base empírica, em que nos manifestamos em relação ao que temos visto nos eventos dos quais participamos, nos debates em que nos inserimos e no diálogo que temos produzido com os mais diversos pesquisadores da Educação Ambiental. Isso significa afirmar que talvez não tenhamos elementos factuais ou empiricamente comprovados que nos permitam afiançar que a Educação Ambiental Crítica é hoje o campo majoritário da Educação Ambiental – ao menos na concepção de mundo que orienta os mais diversos saberes e fazeres da Educação Ambiental –. A nossa preocupação, no entanto, não está em encontrar esses subsídios irrefutáveis, mas argumentar sobre o que entendemos e como olhamos para o mundo e para a Educação Ambiental.

Se, por um lado, não podemos afirmar o nosso argumento, sem sombra de dúvidas, com base em dados –objetivos, porcentagens e outros indicadores de pesquisa, podemos, por outro lado, pedir auxílio aos pesquisadores da Educação Ambiental que já se dedicaram a cumprir parte dessa tarefa. É o caso de Silva (2015), que nos apresenta a seguinte afirmativa:

> A partir da década de 1990 e mais efetivamente na década subseqüente, percebemos um progressivo aumento da vertente crítica

> na EA e nas pesquisas em EA, conforme apontam Kato (2014), Rink (2014), Pereira (2014), Zupelari (2014), Souza (2012), Heira (2012) e Palmieri (2011), tornando-se atualmente nos Encontros de Pesquisa em EA, a tendência pedagógica predominante entre educadores e pesquisadores (SILVA, 2015, p. 22).

Neste excerto, a autora evidencia uma grande pesquisa empreendida no sentido de melhor compreender o impacto da Educação Ambiental Crítica na área da Educação Ambiental. A autora desenvolveu tal afirmação a partir do Banco de Teses e Dissertações do Projeto EArte, que visa estabelecer um Estado da Arte das pesquisas de dissertações e teses que tratem de Educação Ambiental. Tal projeto compreendia, até a ocasião do levantamento, um total de 2290 teses e dissertações das universidades brasileiras e foi elaborado a partir do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a Capes. No banco de dados que engloba pesquisas feitas entre 1987 e 2009, cujas marcas categoriais são o trato da temática ambiental e do processo educativo, a autora identificou o quantitativo de 35% dos trabalhos relacionados à Educação Ambiental Crítica ou à perspectiva crítica de forma mais ampla.

Os dados apresentados pela autora podem levar a uma compreensão imediata de que um dos nossos argumentos encontra-se equivocado, pois se é característica de diversas compreensões sobre Educação Ambiental, o apontamento de um grande binarismo dentro dessa área, situando, em um polo, a perspectiva conservacionista ou conservadora e, na outra, a crítica, deveríamos supor, pelos 35% de teses e dissertações sobre Educação Ambiental Crítica, justamente o contrário do que acabamos de sustentar, afinal, os 65% restantes talvez estivessem conectados diretamente à perspectiva conservadora ou conservacionista. Mas veja a leitora (o leitor) que, em uma breve incursão pelo campo da Educação Ambiental, especialmente nos debates de caráter acadêmico – o nosso foco prioritário – há uma gama de concepções que não se colocam nesses dois polos, aparentemente, antagônicos. Há uma escala de concepções que divergem entre si, que convergem ou mesmo que sequer preocupam-se em relacionar-se com as outras concepções. É como se nos transformássemos em Isaac Newton e colocássemos um prisma sob a luz do sol. O que, imediatamente, aparecia como uma coisa só – em nosso caso, a dualidade entre conservadores e críticos –, ao passar pelo prisma transforma- se em um grande e múltiplo espectro de tons.

É por reconhecermos todas essas concepções que compõem a Educação Ambiental que suspeitamos dessa oposição que nos parece apenas característica de um

olhar mais imediato. Se, no fundante da Educação Ambiental, ela era composta por uma grande oposição entre conservadores e críticos, e os primeiros ocupavam o maior espaço no debate, hoje, temos um cenário que soa bastante diverso, sendo formado por concepções conservadoras, críticas, hermenêuticas, complexas, pós-estruturalistas ou quaisquer das diversas compreensões de mundo que fazem parte da atualidade da Educação Ambiental. Voltaremos mais diretamente a essa dualidade quando tratarmos do que sustentam os principais autores da Educação Ambiental Crítica. Interessa-nos, neste ponto, seguir em uma das linhas de raciocínio que começamos a produzir e que intentamos sustentar até o fim de nosso escrito, que é a identificação ou não dessa concepção de Educação Ambiental Crítica à perspectiva marxista ou mesmo à marxiana.

Consideramos que tal questão seja de fundamental importância em nosso debate, afinal, existe uma relação bastante estreita entre a dualidade que ora apontamos e a questão do atrelamento das ideias críticas ou de esquerda ao pensamento marxista e marxiano. Vejamos porque essa questão é tão importante à Educação Ambiental, à ideia de dualismo que estamos desenvolvendo e a esta tese como um todo.

Veja a leitora (o leitor) como algumas afirmações, se feitas com base em uma análise mais imediata, podem sugerir elementos que não são adequados ou não condizem com o que é posto. Lembre-se da metáfora da mesa, ela serve como exemplo, novamente. Lembremos que sentados nas pontas estão Descartes e Nietzsche e coloquemos Marx lá pelo meio da mesa, afinal, ainda não se decidiu – e, possivelmente, nem o será feito – se Marx está mais próximo dos autores modernos ou dos críticos da modernidade. Imaginemos, neste ponto, outra circunstância, à medida em que os nossos convidados vão chegando, vamos alocando-os em lugares em que fiquem mais confortáveis, de acordo com os seus interesses, proximidades e o que expressam para nós. Então, se tivéssemos que acomodar os principais autores da Educação Ambiental Crítica, onde os colocaríamos?

É bastante provável que recorrêssemos, nesta etapa, ao conhecido método de observação de que tratam alguns de nossos convidados, de hipotetizar onde se sentiriam mais confortáveis, de comparar as suas ideias com as dos convidados já sentados e, por fim, decidir, a partir dessa forma de análise, onde se sentariam. Poderia a leitora (o leitor) estar imaginando que, com tal método de escolha, aproximaríamos todos os convidados do lado em que está sentado Descartes, mas tomaremos o método científico apenas como sugestão analítica para que a nossa mesa fique mais agradável.

Podemos ver que, ao lidarmos com o que é superficial, começamos a identificar as palavras que dizem os autores da Educação Ambiental Crítica. Passamos a tratar de crítica, transformação do modo de produção capitalista e não seria estranho que concluíssemos que os autores aproximam-se de Marx, afinal, por suas palavras-chave, vemos várias semelhanças. Certamente, nesse caminho dos autores da Educação Ambiental a Marx, poderíamos adicionar algumas paradas, pois essas palavras-chave também estão presentes nas concepções de outros autores como Paulo Freire, ou mesmo os autores da Escola de Frankfurt.

É possível compreendermos, então, que inúmeras são as possibilidades de atrelamento entre os autores, diversas são as categorias que os aproximam, mesmo que, muitas vezes, o cerne de suas concepções seja completamente diferente. Poderíamos fazer o mesmo exercício se Kant estivesse em nossa aristocrática mesa. Talvez conseguíssemos, de forma bastante superficial, atrelar a Educação Ambiental Crítica ao autor cujas críticas são as mais famosas da história do pensamento filosófico, a Crítica da Razão Pura e a Crítica da Razão Prática. Mas, sabemos que, possivelmente, tal atrelamento seja um tanto herético e o mesmo faríamos se ligássemos diretamente os autores da Educação Ambiental Crítica às pontas de nossa mesa.

Entretanto, rememore a leitora (o leitor) as inúmeras vezes em que mencionamos as palavras aparente, imediato, superficial. Tal menção foi premeditada, pois é justamente o ponto nevrálgico que nos incomoda nesses atrelamentos. Parece-nos correto afirmar que os autores da Educação Ambiental Crítica convergem para o pensamento marxista ou marxiano. Mas, seria correto afirmarmos, imediatamente, que as suas ideias convergem com as dos frankfurtianos ou mesmo às próprias ideias de Marx? Esta já não nos parece questão fácil e soa mesmo como questionamento bastante perigoso, pois é esse atrelamento de ideias feito com superficialidade que faz com que muitas das leituras feitas por marxistas sejam colocadas na conta de Marx, ou seja, que, muitas vezes, tomemos por palavras de Marx o que, na verdade, são leituras muito específicas de comentadores.

Isto se põe como um problema que devemos mencionar neste capítulo, e que trataremos ao longo de toda a sustentação da tese, pois esse raciocínio não é apenas prejudicial aos autores que, por vezes, têm as suas ideias deturpadas, como anteriormente vimos na preocupação de Descartes. Trata-se também de um problema dos comentadores de tais autores que optam por leituras diversas, por caminhos distintos dos que já foram feitos e mesmo, muitas vezes, caminhos que divergem

essencialmente de leituras já feitas. Tal é o caso, por exemplo, dos autores, como nós, que dialogam com Marx e com os seus comentadores, mas divergem constantemente de algumas correntes do pensamento marxista, como aquelas profundamente atreladas às dinâmicas estatais ou as que ficariam conhecidas como ―stalinismo.

De modo semelhante, trata-se também da mesma forma do raciocínio que leva diversos comentadores da Educação Ambiental Crítica a construírem uma concepção muito unitária do que ela seja. No bojo dessa concepção, acabam colocando autores que, ainda que abordem questões vinculadas à Educação Ambiental Crítica, trilham diferentes caminhos e não necessariamente podem entrar na linha de raciocínio que liga a Educação Ambiental Crítica ao pensamento marxista ou marxiano. Tal proposição significa não só que o que se apresenta majoritariamente como Educação Ambiental Crítica não é um todo homogêneo, como o que se diz por essa concepção de Educação Ambiental também possa não ser remetente a Marx.

Façamos justiça, no entanto, aos autores com os quais dialogaremos neste escrito. Considerando que já excluímos de nossa análise o caso de dois importantes autores que tratam da Educação Ambiental Crítica em alguns escritos – a saber, Mauro Grun e Isabel Carvalho –, tratemos dos autores que consideramos ter relações de grande proximidade com o pensamento marxista e que, comumente, são descritos como partícipes de tal concepção de mundo, sendo eles: Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Mauro Guimarães, Philippe Pomier Layrargues, Gustavo Lima, Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis e Eunice Trein.

A fim de que não se considere que também fizemos nós uma análise superficial ao relacionarmos tais autores ao pensamento marxista, dialoguemos com alguns autores que nos subsidiam nessa compreensão. Um dos autores que dialogam com a Educação Ambiental Crítica e que reconhecem essa ligação – ou pelo menos de alguns desses autores – com a perspectiva marxista é Cruz (2017) que se dedica a pensar a perspectiva Crítica de Educação Ambiental a partir da análise de uma importante revista sobre Educação Ambiental:

> O ponto de partida desta concepção é a perspectiva teórica e metodológica presente na obra de Marx (e na crítica marxista de modo geral), sem a qual a programática da Educação Ambiental Crítica carece de sentido. Além disso, a perspectiva é tributária, como aponta Loureiro (2006), das vertentes progressistas que ingressam no Brasil durante as décadas de 60 e 70 do século XX (CRUZ, 2017, p.132).

No escrito do autor, fica evidente a importância do pensamento marxista para boa parte do que se entende por Educação Ambiental Crítica. Também se destaca, no conjunto de sua tese, elementos pelos quais passamos em nossa argumentação, sendo um deles a insuficiência do conceito de crítica, pois, segundo o autor, para além das adjetivações que, com o conceito de crítica costumam ser associadas, tais como: libertadora, emancipatória ou transformadora, a Educação Ambiental Crítica, justamente pelas inúmeras referências utilizadas em sua concepção, poderia subdividir-se em outros três grandes campos, mais homogêneos teoricamente (CRUZ, 2017).

O autor sustenta, desse modo, que há uma crítica-apologética, uma crítica idealista e uma crítica marxista. Na primeira das adjetivações, está disposta a ideia de que a crítica, em seu caráter apologético, careceria de uma maior sustentação, tratando-se de crítica apenas no plano da superficialidade. A segunda das críticas seria marcada por uma sustentação filosófica, cuja matriz teórica seria a do idealismo. Já a terceira seria caracterizada por uma orientação de caráter materialista histórico-dialética, que partiria do entendimento de que as disputas pela base material da sociedade são elementos fundamentais para compreendermos a crise socioambiental (CRUZ, 2017).

Concordamos com o autor no que diz respeito à insuficiência da crítica como adjetivação da Educação Ambiental. Evidenciamos a nossa posição quando enfocamos o aparente dualismo na Educação Ambiental e quando mencionamos o amplo espectro de matrizes teóricas que a compõem, reconhecendo também que essa mesma pluralidade dá-se na própria produção da Educação Ambiental Crítica. Parecem-nos corretas também as três categorias de crítica que destaca o autor, em especial, a primeira e a última, que, para nós, melhor simbolizam os debates sobre Educação Ambiental Crítica. Sobre a segunda, seria necessário um esforço no sentido de melhor compreender o que o autor entende por idealismo filosófico e também uma busca mais refinada nos autores que ele embasou o seu estudo. Os nossos esforços, entretanto, não serão despendidos nesse sentido, visto que já declaramos que não nos ocuparemos de outras concepções filosóficas e mesmo porque os resultados de pesquisa do autor são utilizados neste escrito apenas como subsídio argumentativo, não o sendo como prova objetiva das correntes que compõem a Educação Ambiental Crítica.

Interessam-nos, portanto, as definições de crítica-apologética e crítica-marxista. A primeira delas, em especial, porque entendemos que, majoritariamente, quando se trata de Educação Ambiental Crítica seja a perspectiva a partir da qual se fala. Essa forma de crítica é bastante visível em diversos eventos dos quais participamos ou

mesmo em espaços de fala que presenciamos. Loureiro (2012) já destaca essa apropriação das concepções críticas, transformadoras ou emancipatórias tratadas, comumente, sem a devida ponderação teórica. Não nos parece ser um foco de interesse apenas do autor, dado o grande número de livros e artigos de diversos autores que se dedicam a explicitar o que é a Educação Ambiental Crítica ou mesmo preocupam-se, como esse autor o faz em diversos escritos, a dedicar uma grande parte de suas elaborações para a definição ou melhor o desenvolvimento do conceito de Educação Ambiental Crítica.

Ela é uma grande inquietação para nós, pois, conforme anunciamos nos primeiros trechos de nosso estudo nos ocuparemos de pensar a Educação Ambiental Crítica a partir do que afirmam os seus principais autores, mas também pelo que dizem os seus comentadores. Infelizmente, não nos parece viável supor que todos os comentadores de Loureiro, Layrargues, Tozoni-Reis e outros autores da Educação Ambiental Crítica façam um percurso pelas obras dos autores, pelos fundamentos que utilizam e busquem afinidades, para que, após esse trajeto, possam definir se é a concepção de Educação Ambiental com a qual melhor se coaduna a sua compreensão de mundo.

Construímos a nossa crítica também a partir do reconhecimento de que diversas são as pessoas que se apropriam do conceito de Educação Ambiental Crítica e fazem uso dele como melhor lhes convém. Esta, parece-nos, é uma crítica que não carece de maior pessoalidade, pois, além de não ser a nossa intenção apontar para um escrito, fala ou projeto em específico, também não objetivamos renunciar ao entendimento de que, muitas vezes, as compreensões possíveis são apenas reflexo das possibilidades imediatas que nos cercam. Assim, é necessário observar, cuidadosamente, essa característica apologética na Educação Ambiental Crítica, mas também o fato de que ela talvez não possa ser atrelada a uma postura intelectualmente desonesta.

Considerando a importância do que Cruz (2017) estabelece como crítica-apologética, atentamos também para o merecido destaque que devemos à elaboração do autor sobre a crítica-marxista. O estudioso, ao discorrer sobre essa categorização, salienta dois elementos importantes que, como já expressamos, costumam ser tratados quase que como sinônimos. O primeiro é a definição do marco teórico que compõe a crítica-marxista, segundo o autor (CRUZ, 2017), o materialismo histórico-dialético. Para além do debate mais amplo que engloba tal perspectiva – ao qual nos dedicaremos no próximo capítulo –, há, colocado nessa perspectiva de mundo, todo o tipo de

compreensões que se associem, com maior ou menor profundidade, ao pensamento de Karl Marx. A essa perspectiva parecem convergir todos aqueles que se ocupam da denúncia das atuais condições do seres humanos, da exploração dos trabalhadores e da superação do modo de produção capitalista. Com isso, entendemos que, queiramos ou não, repartimos com todos aqueles que produzem no campo marxista os benefícios de nossas descobertas, mas, sobretudo, as insuficiências que não fomos capazes de superar.

Trata-se de questão importante, pois não importam, no plano imediato, as inúmeras divergências que possam ter entre os que se situam na concepção marxista. O que aparenta ser a coisa, muitas vezes, soa como o que de fato ela é. Por isso mesmo, é necessário fazermos o destaque de um importante excerto da tese de Cruz (2017), quando afirma que:

> Por outro lado, acompanhar a Educação Ambiental Crítica dos adjetivos transformador e emancipatório, em uma perspectiva orientada pelo marxismo, implica levá-las à um campo propositivo radicalmente compromissado com profundas transformações sociais, vinculado à um projeto de sociedade incompatível com o capitalismo, evocando uma vinculação sociopolítica à qual a crítica-apologética não demonstra adesão (CRUZ, 2017, p. 140).

Fica evidente nas ponderações de Cruz (2017) que, na diferenciação entre a crítica-apologética e uma crítica de caráter marxista, o elemento-chave está no reconhecimento da necessidade de uma radical superação das atuais condições societárias, em especial, do modo de produção capitalista. Descrição semelhante pode ser vista nos trabalhos de Silva (2015), Canabarro (2011) e Junqueira (2014), em que os autores também reconhecem a vinculação entre a concepção de Educação Ambiental Crítica e a necessidade de um compromisso sociopolítico com a transformação social.

Destacamos tal vinculação considerando que ela será a base componente do segundo elemento que discutiremos sobre a crítica de caráter marxista, que diz respeito à radicalidade da proposta de superação das atuais condições societárias. Não é ato novo que se vincule qualquer concepção crítica, sejam elas de cunho filosófico, sociológico, histórico ou mesmo educativo às categorias de transformação social, emancipação ou libertação. Ao trazermos tal elemento em nosso escrito, não apresentamos nenhuma revolução ou ineditismo. Tal fato é amplamente recorrente e os autores com os quais dialogamos até este ponto dedicam-se a discutir a questão com maior ou menor propriedade.

Como a leitora (o leitor) já deve ter percebido, ocupamo-nos de uma série de

elementos já ditos, escritos, estudados e muito discutidos. Mas, porque nos dedicamos, após todas essas produções sobre o assunto, a abordar isso novamente? Certamente, um dos motivos que nos instigam em tal empreitada é o desejo de olhar novamente para o que parece tão óbvio. Se uma coisa é dita e repetida, e convencionalmente entendida de tal forma, é comum que o nosso interesse volte-se para ela. Para além do gosto peculiar que nutrimos pela suspeição, também parece correto afirmar que, apesar de não ser questão da qual discordamos em relação aos autores, a mesma problemática leva-nos a novos questionamentos, como, por exemplo: Há radicalidade no que sugere a Educação Ambiental Crítica ou, em especial, naquelas vertentes que se aproximam do marxismo?

Não queremos afirmar à leitora (ao leitor) que espere por respostas muito objetivas, sucintas ou mesmo imediatas às questões postas. Conforme já referimos já falamos, a nossa intenção é de, de alguma forma, mobilizar a leitora (o leitor) no sentido de ir produzindo, durante a leitura, as suas próprias suspeições, dúvidas, questionamentos, hipóteses e teses. Cabe-nos, além da sustentação de nosso argumento principal, trilhar um caminho no sentido de descobrir – assim como fazem os autores a quem nos juntamos na metáfora da mesa – como nos tornamos aquilo que somos, como se produziu a crítica que ora desenvolvemos.

A questão da possível radicalidade no trato dos conceitos e das proposições é de fundamental importância e sobre ela já se detiveram os principais autores da Educação Ambiental Crítica, como Loureiro (2004). O autor aponta, acertadamente, para a banalização de importantes conceitos da Educação Ambiental e também da crítica, além do decorrente esvaziamento dos sentidos deles. Isso se exemplifica pela grande difusão dos conceitos de transformação social, crítica, cidadania, democracia, política e emancipação, dentre tantos outros conceitos caros que comumente permeiam textos das mais distintas matrizes teóricas, projetos políticos-pedagógicos, propostas de governo, projetos nas escolas, nas empresas e mesmo nos lugares que, aprioristicamente, jamais se suporia que eles estivessem, como em licenciamentos ambientais de grandes empresas, cartas de eventos estatais e nas falas de representantes de empresas que, ao menos ambientalmente, apresentam certa ambiguidade.

Trata-se, então, de "chover no molhado" quando mencionamos ampla utilização desses conceitos. Mas, veja a leitora (o leitor), é possível supor com isso que, ao menos no trato dos autores referenciais da Educação Ambiental Crítica, elas sejam questões dadas como resolvidas? Vejamos então o que os próprios autores ponderam sobre isso e como podemos, a partir do que eles e os seus comentadores pontuam, tecer algumas

considerações sobre o que aparenta ser a Educação Ambiental Crítica.

2.2 O que dizem os autores da Educação Ambiental Crítica

Iniciemos pelo pensamento de Carlos Frederico Bernardo Loureiro, autor que aparece na listagem elaborada por Silva (2015) como o mais citado nas publicações que dialogam com a Educação Ambiental Crítica. Loureiro é um dos autores da Educação Ambiental Crítica que, abertamente, escrevem a partir da concepção marxista de mundo. Talvez, de todos os autores com os quais dialogamos, seja o caso do que mais exemplarmente significa a Educação Ambiental Crítica, não só pelo fato de ser o autor mais amplamente referenciado nessa concepção, mas também por ser o autor que perpassa todos os elementos que trouxemos até agora neste escrito. Ao tratarmos de radicalidade, de transformação social, do vazio conceitual ou de crítica, sempre nos deparamos com o pensamento do autor, com as suas proposições sobre tais questões. Leitora (leitor), não estranhe, portanto, o gigantesco número de vezes que dialogaremos com ele.

Em sua obra de maior envergadura, intitulada –*Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental*, Loureiro (2012) percorre um longo caminho nos fundamentos da Educação Ambiental, passando pela historicidade da relação entre o movimento ambientalista e a educação, pela defesa de uma Educação Ambiental Transformadora. Na obra, que, certamente, estabelece-se como um marco não só da Educação Ambiental Crítica, mas também da Educação Ambiental de forma mais geral, o autor delineou alguns dos elementos fundamentais daquilo que apontamos como questão nesta argumentação.

Em relação à sua compreensão de Educação Ambiental, Loureiro (2012) sustenta uma perspectiva transformadora, popular e emancipatória, onde o diálogo não se dá apenas em sentido único, mas em relação com os outros e com o mundo. Nessa compreensão, argumenta com vigor a necessidade de retomar as categorias de emancipação e transformação social, a fim de que não se confunda os que fazem uso desses conceitos de forma indistinta, para com aqueles que realmente têm um foco prioritário nessas categorias. O autor compreende ainda que é objetivo da Educação Ambiental discutir mais a fundo as visões ecológicas, problematizando-as e conectando-as ao corpo social, material e simbólico, das quais fazem parte. A sua

intenção é também estabelecer o papel dessa concepção nos debates éticos, que permeiam a Educação Ambiental, questionando a absolutização de valores e daqueles conceitos que soam, universalmente, como justos, certos e bons (LOUREIRO, 2012).

As mudanças objetivadas por essa compreensão de mundo, segundo o autor, seriam de cunho emancipatório, com vistas à mudança de posições individuais, coletivas e de caráter conjuntural. Isso significa que os atores sociais envolvidos no processo de transformação social precisam ser reconhecidos e vinculados às suas circunstâncias culturais, econômicas e políticas. Essa forma específica de compreender a Educação Ambiental nega a homogeneização das várias formas de conceber o mundo e o processo educativo. Sobre isso, o autor assinala:

> Porém, ao se defender o diverso não se pode cair num pluralismo indiferenciado, em que as vivências pessoais e as lutas sociais se dêem numa história diluída e desconexa, na qual a negação, a confrontação de teorias e argumentos e a superação transformadora tornem-se impossíveis de se realizarem (LOUREIRO, 2012, p.26).

Neste excerto, o autor sustenta a reação de respeito necessária no debate argumentativo entre as diversas concepções de mundo. Reconhecendo a multiplicidade de compreensões dispostas no debate educativo-ambiental, o autor marca posição da qual parte a sua formulação de Educação Ambiental transformadora, situando os seus principais marcos teóricos na pedagogia histórico-crítica e na pedagogia libertadora. Destacam-se os nomes de Marx, Gramsci, Saviani, Chauí, Libâneo, Freire, Gadotti e Brandão, dentre outros nomes reconhecidos nessas áreas de produção. O pesquisador situa ainda o seu pensamento no bojo da tradição teórico-crítica e na esteira do pensamento marxiano.

Outro aspecto importante presente na obra do autor, e que já mencionamos, é a preocupação com o vazio conceitual que atinge a produção da Educação Ambiental, e que nós vemos como um processo que engloba áreas do saber muito maiores do que esta.

> Diante desse cenário, os argumentos e reflexões por nós produzidos visam propiciar o entendimento de categorias-chave em Educação Ambiental, principalmente do que significa *transformar, conscientizar, emancipar e exercer a cidadania* em educação e para o ambientalismo, enquanto posicionamento histórico de ruptura com a modernidade capitalista (LOUREIRO, 2012, p.24).

Dessa forma, o autor pondera o perigo que representa o trato superficial no entendimento conceitual e da organização social, ante a consistência teórica das formas

de educação tradicional e conservadora, que pregam a manutenção do *status quo* e das lógicas reformistas e compatibilistas entre projetos sociais essencialmente distintos (LOUREIRO, 2012). Na obra, Loureiro menciona ainda um importante elemento sobre o qual também já fizemos referência, trata-se da tendência binária que compõe a Educação Ambiental. Baseando-se em pesquisas de Pelizzoli (2003), o autor estabelece que o uso dos termos emancipatório, transformador, crítico ou popular na Educação Ambiental marca posição específica, contrária ao que é dominante nela. Tal posição dominante:

> [...] mesmo se dizendo integradora, promove em seu fazer distorções conceituais e dicotomias como: (1) ambiente como algo que nos rodeia, exterior, no qual não entra a vida humana; (2) natureza como algo que está fora de tudo o que se refere ao humano; (3) oposição extrema entre ambiental natural (paraíso) e um ambiente construído (algo nefasto); (4) prática de campo entendida como sinônimo de visita a ecossistemas naturais, como se o urbano não fosse um ambiente; e (5) noção de educação como meio para a salvação da natureza, como se desta não fossemos parte integrante e viva e como se esta fosse fraca, ingênua e pura, precisando ser preservada das maldades humanas (LOUREIRO, 2012, p. 40).

O autor apresenta ainda o argumento de que essa concepção majoritária no debate ecológico seria a perspectiva pragmática mencionada, por vezes, também como concepção conservadora, com vistas à manutenção das condições societárias atuais. Também é visível, na obra de Loureiro (2012), uma marcada posição sobre o comprometimento da perspectiva de Educação Ambiental Transformadora em relação à necessidade de ações que se integrem e articulem-se com iniciativas que englobem outros setores da sociedade – que não apenas o educativo – a fim de que se possam estabelecer políticas públicas democráticas com vistas a romper com o modelo de produção contemporâneo de sociedade. Neste sentido, contrapõe-se à espera passiva por mudanças sociais oriundas das elites intelectuais e econômicas, marcando posição contra os falsos moralismos de compreensões como o materialismo vulgar, o idealismo e o naturalismo. Assim, estabelece que o sentido de revolucionar concretiza-se como sendo a transformação integral do ser e das condições objetivas de existência (LOUREIRO, 2012, p. 99).

No cerne dessa construção de uma nova sociedade, produzida a partir das transformações citadas, o autor indica a necessidade de novos patamares de civilização, distintos dos atuais, cujas preocupações sejam a sustentabilidade da vida, a consciência na atuação política e uma ética essencialmente ecológica. Ele argumenta ainda uma

importante ponderação sobre o caráter da compreensão de Educação Ambiental a qual se filia:

> Em uma Educação Ambiental que se afirme como emancipatória ou a transformação que se busca é plena, o que significa englobar as múltiplas esferas da vida planetária e social, inclusive a individual, ou o processo educativo não pode ser subentendido como transformador. Podemos afirmar que a prática educativa que ignora tal entendimento do sentido transformador, a problematização crítica da realidade e a possibilidade de atuação consciente nesta, se configura como politicamente compatibilista, socialmente reprodutora e metodologicamente não dialógica, adequando sujeitos a padrões, modelos idealizados de natureza, dogmas e relações opressoras de poder. Essa é a conotação pseudotransformadora da educação hegemônica, que prega a mutabilidade das coisas pelo movimento progressivo e linear de conhecimento da realidade, numa atividade individual-atomística isenta de condicionamento social (LOUREIRO, 2012, p. 103).

Para além da superação plena das condições a que se refere o autor, vemos também uma preocupação no que concerne à capacidade de reflexão crítica sobre a sociedade, buscando a possibilidade de uma projeção de mundo também calcada nessa forma crítica, de movimento de conhecimento e superação das relações de dominação e opressão entre humanos e humanidade-natureza (LOUREIRO, 2012). Assim, o autor corrobora a compreensão de que a Educação Ambiental Transformadora põe-se contrária ao estabelecimento de teorizações abstratas, cujas bases partem de uma leitura de mundo idealizada.

Em diferente publicação, fruto de sua tese de doutorado, Loureiro (2006) estabelece algumas relações sobre o movimento ambientalista e o pensamento crítico, objetivando desenvolver uma abordagem política. Neste sentido, o estudioso rememora algumas das ligações entre o pensamento de esquerda, a teoria crítica e a Educação Ambiental. Com esse pano de fundo, defende um projeto de redefinição da inserção dos seres humanos na natureza em direta relação com um projeto de emancipação humana, afinal, isolados, esses elementos representam a perpetuação de um modelo dualista de defesa, ora da ação humana, ora unicamente de uma face da natureza que não engloba os seres humanos.

É importante a menção do autor ao caráter salvacionista que permeia alguns discursos sobre Educação Ambiental.

> Logo, o discurso de que estamos todos —em uma mesma aeronave que deve ser salva tem que ser cuidadosamente analisado, pois, e última instância, se é verdade que estamos em uma -mesma aeronave também o é que esta é composta em sua base por

> desigualdades socioeconômicas profundas e intoleráveis (LOUREIRO, 2006, p. 13).

Tal destaque faz-se fundamental, pois, por linha de raciocínio semelhante, pretendemos passar. Conforme mencionamos no primeiro capítulo, é necessário que se faça um reconhecimento do lugar que ocupamos e que ocupam também os outros na sociedade. Ao brincarmos com a metáfora dos lugares que ocupamos na aristocrática mesa, queremos salientar coisa semelhante ao disposto pelo autor ao criticar os discursos que colocam todos os seres humanos sob o mesmo patamar de responsabilidade pelas atuais condições de vida em nosso planeta. Cabe identificarmos também a importante menção do autor às categorias responsáveis pela degradação ambiental, sendo elas: o capitalismo, a modernidade, o industrialismo e a tecnocracia. Em outra publicação, Loureiro (2012a) reafirma a impossibilidade de homogeneizarmos as diversas formas de ação humana, responsabilizando seres humanos com diferentes vivências e posição sociais pelos problemas ambientais. O pesquisador anota que "[...] modos específicos de produção, territorialmente determinados, levam a transformações insustentáveis sob o prisma social e ecológico (LOUREIRO, 2012a, p. 25)".

Apontar para essa generalização nas formas de ser dos seres humanos parece-nos questão bastante recorrente no pensamento do autor, com especial destaque na seguinte passagem:

> Até mesmo em textos científicos que primam pelo rigor da pesquisa fica-se na superficialidade e em um raciocínio tautológico (os homens degradam, logo, a degradação é causada pelos homens). É freqüente em estudos ambientais variados se ler uma lista de impactos ambientais tendo como causa os chamados efeitos antrópicos. Ou seja, efeitos da ação humana. Mas qual homem e mulher? Todos igualmente? Quem causa o quê? Quem gera o quê? Nunca se fala isso... é como se fosse indiferente para a atitude gerencial e técnica... não por acaso viram soluções mágicas que servem a todos os interesse (LOUREIRO, 2012a, p. 25).

Pedimos que a leitora (o leitor) atente ao que este excerto evidencia. Nele, vemos um dos raros momentos em que a figura humana ganha contornos mais concretos. Ainda que não consigamos, com o trecho, identificar os elementos mais essenciais que solidificam as diferentes posições sociais que cada um de nós ocupa no todo social, podemos, de certa forma, ter alguma noção de quem são os seres humanos que aparecem nos escritos de caráter educativo-ambiental, se homens e mulheres são partícipes do mesmo processo. Com base nessas críticas às posições que diluem as

particularidades que envolvem as especificidades dos seres humanos, Loureiro (2012a) reitera a posição de que é necessária uma ruptura profunda e transformação das condições existentes e das subjetividades.

Cabe também salientarmos a definição apontada pelo autor para as categorizações de crítica, emancipatória e transformadora. Entendemos a importância de trazermos tal excerto para que não façamos grandes inclusões sobre o que considera o autor por tais conceitos. Segundo ele, a sua concepção de Educação Ambiental qualifica-se como:

> *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 grupos sociais e de conhecimentos produzidos na práxis; *Emancipatória* - ao almejar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais pela intervenção transformadora das relações de dominação, opressão e apropriação material;
> *Transformadora* – por visar a mais radical mudança societária, do padrão civilizatório, por meio do simultâneo movimento de transformação subjetiva e das condições objetivas (LOUREIRO, 2012a, p. 89).

Tal compreensão de Educação Ambiental é reafirmada em outros escritos do autor, tais como: (LOUREIRO 2012; LOUREIRO e TOZONI-REIS, 2016; LOUREIRO e NETO, 2016; LOUREIRO *et al*, 2009; LOUREIRO, 2007; e LOUREIRO, 2004).

A fim de que não tornemos a repetir elementos já mencionados em excertos dos autores, façamos apenas a menção a todos esses outros escritos em que Loureiro contribui no desenvolvimento de uma perspectiva crítica de Educação Ambiental. Dialogaremos com o autor até o fim de nosso escrito, procurando elucidar algumas questões que se apresentam em seus fundamentos e também de outros importantes autores da Educação Ambiental. Interessa-nos, entretanto, evidenciar a coerência interna do conjunto dos escritos do autor, pois vimos em diversos de seus estudos a marca de categorias e características muito próximas. Se é evidente que o autor está em constante desenvolvimento e amadurecimento em suas concepções – como estamos todos nós –, também é possível sustentarmos que Loureiro segue, desde os seus primeiros escritos, uma linha argumentativa bastante coesa.

O segundo autor com o qual dialogamos é Mauro Guimarães, que, assim como Loureiro, também compõe o conjunto de autores que aparecem como principais na

composição de uma concepção de Educação Ambiental Crítica. Reconhecido por seus importantes debates sobre a formação de educadores ambientais, Guimarães tem um conjunto de publicações que visam, mais diretamente, estabelecer algumas premissas e fundamentos mais gerais do que seria a Educação Ambiental Crítica. Vamos nos deter nessas publicações, tentando entender melhor o cerne da compreensão do autor.

Em escrito que trata especificamente de sua compreensão de Educação Ambiental Crítica, Guimarães (2004) atrela uma dimensão essencialmente política, de contribuição ao desvelamento das relações de poder e melhor instrumentalização daqueles que se orientam à transformação da realidade socioambiental e da construção de uma sociedade ambientalmente sustentável. Como fundamento dessa compreensão de Educação Ambiental Crítica, Guimarães (2004) aponta para a teorização crítica e para as leituras marxistas. Juntamente com Rodrigues, Guimarães anuncia a importância dessa concepção de mundo em sua compreensão de Educação Ambiental:

> O que se pretende com este texto é ressaltar a importância do referencial teórico do Materialismo Histórico e Dialético e toda uma tradição de teoria crítica, para subsidiar uma análise consistente da atual situação de crise socioambiental (RODRIGUES e GUIMARÃES, 2011, p. 16).

O seu entendimento de Educação Ambiental Crítico-Transformadora opõe-se, entretanto, aos referenciais que se utilizam de Marx, com tendência ao reformismo. Neste sentido, os autores advogam por um caráter revolucionário de sua perspectiva, onde a construção de uma nova sociedade esteja em permanente processo (RODRIGUES e GUIMARÃES, 2011). Ainda tecendo uma franca oposição às tendências reformistas, os autores assinalam que:

> 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 infindáveis estudos da área. Sabe-se que o pensamento reformista, de acordo com a socialdemocracia, lidera nessas produções, no sentido de que se limita ao modo de produção vigente e nem sequer faz menção a transcendê-lo (RODRIGUES e GUIMARÃES, 2011, p. 15).

Neste excerto, talvez os autores façam, em nossa compreensão, uma das perguntas mais necessárias no campo da Educação Ambiental Crítica e, potencialmente, uma das mais pertinentes contribuições desse campo para nosso estudo. Pedimos que a leitora (o leitor) atente ao fragmento do escrito dos autores, pois ele dá alguns indícios sobre um dos elementos basilares que auxiliam na sustentação de nossa tese, que versa sobre o questionamento da radicalidade da Educação Ambiental

Crítica. Voltaremos mais adiante ao trecho, mas, lembre a leitora (o leitor) que, a partir deste ponto, não se pode esquecer dele, especialmente no que diz respeito a que tipo de crítica, transformação e emancipação tratam alguns que à Educação Ambiental Crítica dedicam-se. Mas, deixemos esta questão para logo mais, a fim de que não se sacie de imediato a curiosidade que intentamos produzir no pensamento da leitora (do leitor).

Em outro escrito, Guimarães (2016) aborda a homogeneização de importantes categorias, citando, em especial, o caso do conceito de cidadania, apropriado por setores conservadores, objetivando produzir uma formação de cidadãos que apenas se atenham ao cumprimento de seus direitos e deveres. O autor contrapõe-se ao uso homogêneo dessa categoria, rememorando a necessidade de retomada do seu caráter questionador e problematizador, superando a concepção dominante.

Outro componente importante do pensamento de Guimarães é a identificação de dois grandes campos que compõem, majoritariamente, o debate da Educação Ambiental. O autor expõe essa grande oposição entre Educação Ambiental Conservadora e Educação Ambiental Crítica em diversos escritos (GUIMARÃES 2004; 2016; RODRIGUES, GUIMARÃES, 2010). Em um desses casos em que deixa marcada sua posição, sublinha que:

> [...] não vejo a Educação Ambiental Crítica como uma evolução conceitual ou o desenvolvimento metodológico da EA conservadora, mas uma contraposição a partir de outro referencial teórico, que busca a leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada, para uma intervenção na realidade socioambiental (GUIMARÃES, 2004, p. 27).

Assim, ao criticar uma posição conservadora de Educação Ambiental, apresenta a Educação Ambiental Crítica considerando-a como de caráter antagônico aos pressupostos da primeira. Opõe-se, com isso, ao paradigma que sustenta a modernidade, às posições liberais e ao que compreende como crise civilizatória (GUIMARÃES, 2016). O autor estabelece também um raciocínio bastante semelhante ao que temos apresentado e corrobora as considerações de Silva (2015) sobre a prevalência da Educação Ambiental Crítica como marco teórico de grande uso na produção da Educação Ambiental, apontando, entretanto, para a inserção de uma Educação Ambiental de caráter ativista e despolitizado nas práticas escolares (RODRIGUES e GUIMARÃES, 2010).

A concepção defendida por Guimarães sustenta-se, por fim, na busca pela construção da sustentabilidade em escala planetária, sem, contudo, abdicar das relações locais, cotidianamente, invisibilizadas. (GUIMARÃES, 2016). Em sua prática, essa

concepção coloca-se como:

> A EA aqui pensada como revolucionárias, alia-se à ideia de 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 do capital, entretanto abre a possibilidade de disputa (RODRIGUES e GUIMARÃES, 2011, p. 15).

Neste excerto, fica evidente tanto o referencial teórico utilizado pelos autores, dentre eles, Guimarães, a ideia de um caráter revolucionário na perspectiva de Educação Ambiental, bem como a possibilidade de tecer uma disputa de posição por dentro do Estado; que se mostra uma importante questão posta no debate de nossos argumentos, pois percebemos que tal relação entre a perspectiva crítica e uma disputa no espaço do Estado coloca-se como elementos vistos comumente nos diálogos sobre Educação Ambiental. Tal questão pode ser vista não só pelos eventos ambientais que influenciaram o surgimento da Educação Ambiental e fazem do cenário estatal um lugar de discussão, mas também do crescente debate que relaciona a Educação Ambiental Crítica aos espaços de gestão pública, gestão ambiental ou instituições e empreendimentos estatais.

Partindo de fundamentação teórica semelhante a dos autores anteriormente apresentados, também podemos reconhecer as contribuições de Phillippe Pomier Layrargues, cuja produção sobre Educação Ambiental Crítica é bastante vasta e referenciada. Em suas obras, Layrargues trata não só das premissas que compõem a sua concepção de Educação Ambiental, mas ainda do mapeamento das tendências que perpassam tal campo de produção de conhecimentos e de temáticas como a Educação Ambiente para a Gestão Ambiental.

A sua concepção sobre Educação Ambiental parte da ideia de que ela deve relacionar-se com uma perspectiva maior de responsabilidade social, em que, a partir da contextualização presente no processo pedagógico seja possível desenvolver com os educandos uma consciência ecológica. Colocar-se diante da complexidade dos elementos conjunturais como a padronização cultural, a exclusão social e a apatia política são pautas essenciais do processo produção dessa consciência ecológica (LAYRARGUES, 2006).

O autor faz menção, em um de seus escritos, a uma importante questão que já destacamos em nossa argumentação, trata-se da posição que ocupa a Educação

Ambiental Crítica no campo mais amplo da Educação Ambiental. Corroborando o que traçamos até aqui, o autor assevera que:

> Por todas essas razões, constatamos que a Educação Ambiental Crítica cresceu significativamente na última década, e tem mostrado uma vitalidade que a habilita a sair da condição de contra-hegemonia e ocupar um lugar central no campo (LAYRARGUES e LIMA, 2011, p.12).

O entendimento desse lugar central que ocupa a Educação Ambiental Crítica deve ser feito, entretanto, após situarmos o destaque do autor em diferentes escritos, quando pondera que essa perspectiva encontra-se quase que exclusivamente restrita ao ambiente acadêmico e, em especial, ao reduto da pós-graduação (LAYRARGUES, 2012). O autor entende que essa macrotendência crítica, apesar de seu amplo reconhecimento, não atinge a totalidade da sociedade, pois a compreensão de maior dimensão é a de fundamentação conservadora, que engloba as macrotendências conservacionista e pragmática.

Ao desenvolver um mapeamento das principais tendências no campo da Educação Ambiental, Layrargues, juntamente com Lima, identifica três distintos campos que se dividem em duas áreas: a conservadora e a crítica. Na primeira delas, estariam as perspectivas conservacionistas e pragmáticas, sendo a primeira caracterizada pela pauta verde, por seu fundamento na ecologia e nas filosofias da natureza, entre outras. A segunda concepção, por sua vez, seria um desenvolvimento prático da primeira, onde os elementos majoritários seriam a pauta marrom, ou seja, uma apropriação de conceitos ecologistas para o cenário urbano, tendo como foco o desenvolvimento sustentável, a questão dos resíduos, do consumo sustentável, da mudança climática e da economia verde (LAYRARGUES e LIMA, 2011).

Em direta oposição a essa compreensão se situaria o outro lado do binarismo, cuja rivalidade compõe a face majoritária da Educação Ambiental. Segundo o autor:

> Por sua vez, a macrotendência Crítica, por conceber o problema ambiental associado ao conflito social e incluir no debate a compreensão dos mecanismos de reprodução social e de que a relação entre os seres humanos e a natureza é mediada por relações socioculturais e de classes historicamente construídas, por apresentar uma abordagem pedagógica contextualizada e problematizadora das contradições do modelo de desenvolvimento e dos mecanismos de acumulação do Capital, por lutar contra as formas de autoritarismo, opressão, exploração e domínio, por politizar o debate ambiental, articular as diversas dimensões da questão ambiental e sustentabilidade e por buscar o enfrentamento político por meio da pedagogia do conflito para a superação da desigualdade e injustiça ambiental, sua própria natureza parece ser a expressão político-

> pedagógica que mais se aproxima da radicalidade da crítica anticapitalista e da construção de um projeto societário alternativo (LAYRARGUES, 2012, p. 11).

O autor assevera ainda que tal perspectiva teria como ponto de partida o pensamento Freireano, a Teoria Crítica, o Marxismo e a Ecologia Política. Podemos perceber, com isso, que também Layrargues afina-se bastante com o pensamento dos autores com os quais temos dialogado. Neste sentido, salienta que, ao contrário do que apregoam as concepções que defendem o "desenvolvimento sustentável", só se poderia proteger a Natureza caso a sociedade seja transformada e estabeleçam-se novas relações sociais que confrontem a exploração da Natureza e do ser humano pelo próprio ser humano (LAYRARGUES, 2006).

Essa concepção de Educação Ambiental calcada na responsabilidade social pressupõe ainda o entendimento de que a crise ambiental sustenta-se no processo histórico de afastamento entre seres humanos e natureza, pela instauração do monoteísmo e do iluminismo, que compõem o vigente paradigma antropocêntrico (LAYRARGUES, 2006). Parece-nos de extrema relevância, nesta discussão, destacarmos o que pensa o autor em relação ao afastamento entre seres humanos e natureza, quando assevera que a categoria de "trabalho torna-se necessária a fim de que se retome a concretude das relações sociais, ou seja, a tomada dos seres humanos de acordo com suas circunstâncias. Assim:

> A possibilidade de se perceber a categoria trabalho como mediadora da relação do ser humano com a natureza, fornece meios para que o exame das relações produtivas e mercantis revele as singularidades dos atores sociais, permitindo uma distinção mais acurada do causador da crise ambiental do que simplesmente a humanidade (LAYRARGUES, 2006, p. 4).

Tal realce faz-se necessário, pois compreendemos, em concordância com o autor, a importância da retomada da categoria de trabalho para que se possa melhor entender de que seres humanos e que condições sociais tratamos ao abordar degradação ambiental ou as demais problemáticas as quais se dedica a Educação Ambiental.

Em consonância com o pensamento de Layrargues, vemos a posição de Gustavo Lima que também parte de uma compreensão de Educação Ambiental Transformadora e Emancipatória. Lima (2004) enfatiza a relação dessa concepção com a defesa de uma mudança social e cultural nesse modelo de sociedade, baseado em um paradigma injusto, anti-democrático e economicista. Dessa forma, evidencia, assim como os demais autores, a teoria crítica como fundamento desa proposição educativo-ambiental,

aliando-se a esta, segundo o autor, a ecopolítica, o neomarxismo, a teoria da complexidade, dentre outros.

Assim como os demais autores, Lima também se manifesta em relação ao vazio no significado de alguns conceitos importantes para a Educação Ambiental, como o de emancipação, tomado como mais amplo do que a caracterização jurídica dele, sendo, para, além disso, um impulso contra as formas de dominação. O autor compreende também, em escrito elaborado em colaboração com Layrargues (LAYRARGUES e LIMA, 2011), a divisão do campo da Educação Ambiental, majoritariamente, em três grandes macrotendências – conservacionista, pragmática e crítica – enfatizando que as duas primeiras apresentam, como grande característica, uma despolitização no trato das questões ambientais.

Ao tratar dos elementos que compõem a crise ambiental, o autor salienta que:

> A Educação Ambiental parte de um diagnóstico de que a crise ambiental é resultante do esgotamento de um projeto civilizatório que entendeu progresso e conhecimento como dominação e controle. E fez da razão instrumental o atalho mais eficiente à conquista do poder econômico e político que coloniza e degrada a vida humana e não-humana (2004, p. 106).

Assim, o autor deixa claro ao que se contrapõe a concepção de Educação Ambiental Crítica, Transformadora e Emancipatória que evidencia em seus escritos. Vejamos agora, questões semelhantes na produção teórica de Marília Tozoni-Reis.

Em linha de raciocínio bastante semelhante a dos autores com os quais temos dialogado, Tozoni-Reis estabelece como pressupostos de sua compreensão de Educação Ambiental Crítica, em especial, a Teoria Crítica e o referencial materialista histórico e dialético (TOZONI-REIS, 2008). Essa concepção busca a transformação da sociedade organizada sob o modo de produção capitalista, objetivando tecer uma crítica às formas como temos nos relacionado com a natureza, produzido os nossos meios de vida e de satisfação de nossas necessidades materiais e simbólicas (LOUREIRO e TOZONI-REIS, 2016). Ainda sobre as características de uma crítica marxista para a Educação Ambiental, a autora, em parceria com Loureiro, define que:

> A crítica de matriz marxista, portanto, não se esgota em críticas teórico- formais ou éticas, mas se fundamenta na explicitação dos mecanismos de produção (pela expropriação do trabalho e uso intensivo e expansivo da natureza) e reprodução (pela dominação de Estado, hegemonia ideológica e opressão social) do capitalismo, na postura teórico-prática transformadora no posicionamento político comprometido com as lutas sociais por emancipação (LOUREIRO e TOZONI-REIS, 2016, p. 71).

É possível percebermos, no pensamento da autora, um forte posicionamento de negação do capitalismo compreendido como modo de produção da existência humana. Essas formas de produção e reprodução do capitalismo serão centrais no discorrer de nosso escrito, afinal, temos compreendido, em parte em concordância com os autores que, nesses dois elementos – a produção e reprodução –, encontram-se algumas das formas centrais do desenvolvimento das condições de subjugo que enfrentam as trabalhadoras e os trabalhadores de todo o mundo. A essa crucial questão retornaremos mais adiante, mas cabe destacarmos à leitora (ao leitor) que também o marque como um ponto a não esquecer.

Por fim, também salientamos a presença, no pensamento da autora, de uma compreensão de mundo que se orienta por um entendimento do que constitui o ser social e das múltiplas dimensões do qual este é partícipe, como, por exemplo, a sua família, a classe, os processos educativos, ou qualquer outra categoria da existência social (LOUREIRO e TOZONI-REIS, 2016).

A última autora com a qual dialogamos nesta etapa, de forma breve, é Eunice Trein. A inclusão dessa autora no debate que ora desenvolvemos não se deu, conforme já destacamos anteriormente, pela presença de seu nome entre os autores mais citados nas produções que tratam sobre a Educação Ambiental Crítica, segundo Silva (2015). A nossa opção pela inclusão da autora justifica-se pelo fato dela ter desenvolvido um importante escrito sobre essa concepção de Educação Ambiental, focando justamente na pergunta que temos feito a nós mesmas desde que este escrito ainda não passava de uma ideia vaga. No artigo intitulado "A Educação Ambiental Crítica: Crítica de que?", vemos um importante estudo não só sobre os fundamentos que constituem a crise ambiental, mas também sobre os compromissos assumidos nessa perspectiva crítica de Educação Ambiental. Segundo a autora:

> Ler a realidade de forma crítica nos ajuda a explicitar as relações sociais mercantilizadas e alienantes que perpassam a forma homogênea de organizar a sociedade. Por isso entendemos que incorporar a dimensão ambiental na educação é expressar o caráter político, social e histórico que configura a relação que os seres humanos estabelecem com a natureza mediada pelo trabalho (TREIN, 2012, p. 315).

Nessa perspectiva, olhar para as relações sociais e procurar explicitar, a partir de seus condicionantes, os seus elementos fundantes é também tecer um movimento no sentido de melhor compreensão das concepções teóricas e dos projetos que estão

subjacentes em cada uma das concepções de Educação Ambiental, mas, em especial, nessa análise no caso da Educação Ambiental Crítica. Assim, a autora aponta a necessidade de que se transforme, de forma radical, os modos de sustentação dessas condições mercantilizadas da produção de nossas existências (TREIN, 2012).

Parece-nos de fundamental importância um segundo destaque que faz a autora quando trata dos impactos projetivos dessa crítica radical do mundo. Para ela, o Capital tem desenvolvido a capacidade de emergir de suas crises de forma renovadora, deixando evidente que talvez o seu fim ou a sua transformação possam não se dar, necessariamente, em um sentido de melhor beneficiamento da maior parte da sociedade, não rumando, obviamente, a um mundo melhor| (TREIN, 2012). Tal questão complementa-se a um dos objetivos dessa forma de crítica, o que, conforme a autora:

> Implica em uma mudança radical, em uma nova forma de ser no mundo, reestruturando o metabolismo da reprodução material e social da vida. Por isso não é suficiente que a crítica se faça apenas enquanto negação do existente, mas é importante que ela se faça também como anúncio de uma outra direção (TREIN, 2012, p. 310).

Pensamos que tal excerto mostra-se exemplar para caracterizarmos boa parte do que pretendemos destacar até o momento sobre o pensamento dos autores mencionados por diversos motivos, dentre os quais o apontamento da necessidade de uma mudança, alteração ou transformação na sociedade, cujo caráter não seja parcialista, reformista, superficial ou mesmo categorial – transformação da ética, estética ou política, por exemplo –, mas uma orientação plenamente radical. Isso significa que a autora e também vários dos autores que temos abordado orientam e relacionam essa perspectiva de mundo e de Educação Ambiental por uma busca pelos elementos que constituem a raiz dos problemas. Disso, podemos pressupor que a crítica exposta pelos autores e que Trein destaca, em especial, explicita os condicionantes fundamentais que constituem as formas de ser no mundo. Nessa linha de raciocínio, não nos parece injusto afirmar que há coesão entre os seis autores com os quais dialogamos sobre Educação Ambiental Crítica e há também um apontamento para um lugar semelhante, qual seja, o capitalismo/modernidade.

Conforme já ponderamos nesta argumentação, não há qualquer pretensão de nossa parte no sentido de fazer de nossas proposições verdades irrefutáveis ou provas concretas dos erros e acertos da Educação Ambiental Crítica. Interessa-nos, de outro modo, dialogar com ela, procurar os seus elementos de coesão e também ofertar à leitora (ao leitor) outras possibilidades de diálogo e olhar reflexivo para essa concepção

que compreendemos tão grande na área da Educação Ambiental. Por isso mesmo, buscamos a contribuição de autores que se propõem tecer reflexões semelhantes, como Silva (2015), Cruz (2017) e Canabarro (2010). Esse auxílio vem também no sentido de que não nos deixemos cair na tentação de incorporar algo que entendemos tão presente nas críticas feitas nos ambientes acadêmicos, aquela que aparenta ser séria e isenta, que joga com as palavras, a fim de que elas falem o que se quer ouvir e que desconsidera o fato de que o diálogo acadêmico é feito – até que nos sustentem o contrário – por seres humanos, cuja natureza parece-nos ser uma grande incompletude.

Julgamos necessário destacar tal ponto, pois ainda que consideremos que, em alguns casos, a crítica ao pensamento do outro deva ser feita de maneira impiedosa, feroz e contundente – em especial, nos casos daqueles que optam, sem sombra de dúvidas, pela defesa argumentativa, por exemplo, da exploração dos seres humanos, do genocídio dos povos tradicionais, da discriminação que pesa sobre os negros e a dominação com que são subjugadas as mulheres –, a simples troça do pensamento alheio, por vezes, não leva em conta a falta de perspectiva de um olhar diferente, elementos que produzam em nós um posicionamento que não contribua à violência com o outro.

Daí decorre a nossa preocupação em buscarmos resultados de análises semelhantes a fim de que aqueles preconceitos que todos temos falem pouco ou nada sobre o nosso foco de estudo. Por isso, intentamos destacar esses elementos de coesão entre os autores, aspectos que também Silva (2015) já percebeu em sua dissertação de mestrado. Parece-nos, pois, que conseguimos reunir alguns elementos que colaboram em nossa argumentação e que nos ajudam a firmar aquele argumento que objetivamos sustentar neste capítulo, que é o fato da Educação Ambiental Crítica apontar para a radical superação do capitalismo, da relação de exploração e dominação da Natureza e dos seres humanos.

3 A Crítica e o Marxismo Pós-Marx

> *Diz-se a um cego, Estás livre, abre-se-lhe a porta que o separava do mundo, Vai, estás livre, tornamos a dizer-lhe, e ele não vai, ficou ali parado no meio da rua, ele e os outros, estão assustados, não sabem para onde ir, é que não há comparação entre viver num labirinto racional, como é, por definição, um manicômio, e aventurar-se, sem mão de guia nem trela de cão, no labirinto dementado da cidade, onde a memória para nada servirá, pois apenas será capaz de mostrar a imagem dos lugares e não os caminhos para lá chegar.*
>
> *Ensaio Sobre a Cegueira – José Saramago*

Saramago é um dos autores que optam por confundir com um bocado de graça e vivacidade a cabeça de suas leitoras e leitores. Certamente, aquelas e aqueles que o leem já devem ter percebido que estamos tecendo um grande esforço em tentar trazer alguns desses elementos para a trilha que estamos seguindo. A nossa intenção não é fazer coisa qualquer, sem a preocupação necessária com o estudo que desenvolvemos, ao contrário, tencionamos valorizar aqueles elementos mais cotidianos, que podem permanecer escondidos bem diante de nós por toda uma vida. Trata-se de ver o que costumamos olhar e reparar naquilo que é visto. A diferença entre essas coisas que podem aparentar tão semelhantes encontra-se, precisamente, na suspeição e na dúvida com que tratamos o que somos e o que nos cerca.

Em seu *Ensaio sobre a Cegueira*, Saramago faz exemplo ao brincar, de forma muito séria, com um dos pilares da construção de nosso ser no mundo, a visão. No romance, o autor faz-nos questionar a cegueira de todos nós que, vendo, cegamos. Em virtude dessa cegueira cotidiana que o trazemos para este escrito, porque, como expressa a epígrafe, a imagem dos lugares e das coisas, porque cristalizada, esconde o percurso que se faz até ela e é, a despeito dessa imagem, que nos esforçamos para reparar no caminho das coisas. Assim, muito mais do que olhar para o que as coisas são, queremos ver como elas tornam-se o que são.

Trataremos, pois, de caminhar, junto à leitora (ao leitor), por alguns dos caminhos pelos quais perpassa a Educação Ambiental Crítica, perguntando: - Onde ela se prende? Que voltas ela dá? Será que ela se encontra com bifurcações ou cruzamentos? Onde pode chegar e de onde saiu? Com toda certeza, não conseguiremos dar um ponto final a todas essas questões, mas nos interessa tê-las como questionamento, como lembrança que se põe. Para tentarmos olhar para esse éter que faz pano de fundo à Educação Ambiental Crítica, voltaremos a alguns elementos

presentes no capítulo anterior, com o objetivo de tornar evidente o porquê de optarmos por um caminho ou outro.

3.1 Multiplicidade do Marxismo

Conforme já procuramos evidenciar no capítulo 2 (dois), é possível afirmarmos que há uma forte vinculação entre o que se entende por Educação Ambiental Crítica e as perspectivas marxistas do mundo. Apesar de já podermos reconhecer algumas das concepções que compõem a face mais conhecida do marxismo, gostaríamos de propor à leitora (ao leitor) um exercício de começar de novo, tentando partir de uma situação de desconhecimento total dessa perspectiva, do que se trata como crítico ou mesmo das discussões que comumente perpassam a esquerda. Imagine, leitora (leitor), que você deparou-se com um artigo que trata sobre Educação Ambiental Crítica. Por onde você começaria a tentar entendê-lo, situá-lo filosoficamente? Talvez fosse pela identificação das concepções de mundo mencionadas no texto ou mesmo dos autores citados no escrito. Teria a leitora (o leitor) que ir compondo, a passos lentos, uma longa trajetória de elaborações filosóficas, históricas, sociológicas ou econômicas, ou mesmo inteirar-se acerca das principais divergências que perpassam esse campo de conhecimento, entender os processos históricos que o influenciam e, ao fim – esperamos –, dedicar-se ao estudo dos fundamentos que subsidiam essa compreensão de Educação Ambiental.

Perceba, cara leitora (caro leitor), que isso não parece tarefa fácil. No entanto, desenvolvermos esse exercício parece-nos demasiado importante, pois compreendemos que talvez seja assim que adentramos nos estudos de um campo do saber diverso daquele em que nos constituímos. Muito semelhante, por exemplo, é o caminho que percorremos até podermos desenvolver a nossa argumentação principal. Mas porque, então, são tantas e distintas as compreensões sobre algo que parece uma mesma coisa? Não estariam os autores marxistas falando a partir de um lugar comum, subsidiados em Marx? A resposta para tal questão poderia ser muito simples, respondida com um sim ou um não. Ela contém esta ambiguidade, pois ao mesmo tempo em que boa parte dos autores marxistas dialogam com Marx, diferentes são as formas com que o fazem, diversos são os processos históricos que vão fazendo com que Marx seja lido de um jeito ou de outro, e cumpre observar que estamos tratando apenas das influências interiores do campo, ou seja de como e porquê cada um lê o autor de uma forma diferente. É preciso que se considere também que há influências externas ao campo,

leituras que pensam o mundo com outros pilares, a partir de outros campos do saber e que, certamente, incidem na compreensão dos inúmeros autores que se dizem – ou são denominados – marxistas.

Neste capítulo, nos dedicaremos a tecer um esforço reflexivo com algumas dessas compreensões marxistas, em especial, aquelas que foram mencionadas no capítulo anterior como fundamentos da Educação Ambiental Crítica. Não estranhe a leitora (o leitor) caso pareça que tentamos distanciar-nos das ponderações que serão feitas neste capítulo ou mesmo quando não encontrar posicionamentos do tipo –entendemos isto, –pensamos aquilo, essa postura não será em razão de procurarmos um escrito –neutro sobre tais questões, mesmo porque compreendemos que a defesa de uma (im) possível neutralidade não passa da explicitação de interesses particulares – mesmo que inconscientes –. Vamos procurar, tal qual o fizemos anteriormente, abrir um espaço para que se manifestem alguns importantes autores que teorizam sobre as mais diversas correntes do marxismo, dialogando com autores e comentadores, a fim de que possamos ter uma panorama mais geral que englobe uma parte mais considerável das proposições que se colocam na esquerda marxista.

Pensamos que esse movimento, ainda que não nos dê garantias, possa encaminhar-nos para mais longe das concepções dogmáticas que são tão presentes na esquerda. Torna-se, inclusive, engraçado que certa parte dos estudos que reivindicam um caráter compreensivo, reflexivo, consensualista, pouco ou nada se preocupam em tecer diálogos menos endógenos, fazendo, muitas vezes, a desqualificação, a troça ou mesmo mostrando-se superiores a outras compreensões tendo discutido, basicamente, com os autores que lhe são mais próximos. É óbvio que não queremos afirmar que seja necessário que se faça uma tese sobre cada pormenor de que trataremos, mas que se tente, ainda que minimamente, alargar os nossos horizontes compreensivos, com especial cuidado em relação às concepções sobre as quais divergimos.

A ideia de discutirmos o cenário do marxismo pós-Marx e alguns debates que aí se dão sem recorrer diretamente ao próprio Marx resulta do fato de entendermos que, na esteira do que já tratamos em nosso primeiro capítulo, por vezes, há uma distância considerável entre o que abordam os autores e o que afirmam os seus comentadores a respeito do que aqueles pensam. Descartes (2015) salientou tal questão, vimos que o mesmo ocorre no pensamento foucaultiano e, com toda certeza, Marx não escaparia dessas divergências. Há que se considerar, portanto, que, após a morte de Marx, o cenário do marxismo passa a modificar-se cada vez mais. Se durante a vida do mouro,

ele colocava-se implacável diante daqueles que com ele debatiam, com a sua morte, pouco há de certeza sobre o que, de fato, Marx queria dizer com seus escritos. Se ele conseguiu publicar algumas de suas obras em vida, dialogar com as críticas sobre elas, melhorá-las e mesmo corrigi-las, depois que ele cá não mais estava, coube àqueles que dele mais se aproximavam.

Imagine que se tal é a dificuldade de dialogarmos, com justiça, com os escritos publicados em vida pelo autor, a tarefa torna-se uma verdadeira confusão quando tratamos dos escritos deixados por Marx sob forma de rascunhos, incompletos ou, ainda que completos, sem a criteriosa revisão do autor. Descobrir então o que pensava o autor a partir da revisão alheia coloca-se como empreendimento de grande complexidade. Isso, certamente, ocorre com diversos autores, mas veja, cara leitora (caro leitor), não estamos lidando com a compreensão de um autor que foi lido, citado, referenciado e discutido em artigos, dissertações, teses ou mesmo livros. Tratamos de um autor que foi alvo de todos esses comentários – assim como outros também o foram –, mas que tem associado ao seu pensamento, com justiça ou não, questões de uma amplitude muito maior, como é o caso das revoluções que reivindicaram subsídio em Marx, por exemplo, a Revolução Soviética, Chinesa ou Cubana. Isso se põe como uma grande problemática no pensamento marxista, fazendo com que, de alguma forma, os sucessos ou equívocos de tais empreendimentos acabem sendo julgados como sucessos ou equívocos que nos legam o próprio autor.

Mesma situação ocorre, por exemplo, de forma tão drástica quanto a que apresentamos, com o legado de Heidegger e Nietzsche, acusados até hoje de fundamentarem o regime nazista na Alemanha. Se isso interessa fortemente aos estudiosos desses autores, que se esforçam no sentido de contrapor-se a tal posição, do ponto de vista daqueles que não se dedicam a entender os autores ou o contexto deles, talvez pouco faça diferença o fato de serem associados a um regime específico, revolução ou prática qualquer. Se, para estudiosos marxistas, heideggerianos ou nietzschianos, algumas dessas vinculações constituem-se em verdadeiras heresias, do ponto de vista mais comum e aparente, pouco importa se os textos dos autores realmente dizem o que os comentadores gostariam que eles dissessem.

Parece-nos, pois, tratar-se da parte da tônica dos debates entre alguns marxistas em relação às concepções kantianas, hegelianas, stalinianas, frankfurtianas, estruturalistas, liberais e pós- modernas. Nesses debates polarizados, profundamente carentes de autocrítica e que visam à completa desqualificação do –inimigo|, pouco ou

nada importa o fato de, em grande parte das vezes, ficar evidente a ausência de leitura qualificada da obra dos autores ou mesmo que se faça o debate sem apontar sequer uma referência ou passagem dos autores com os quais divergem. Esta tem sido – lamentamos muito – uma característica que nos parece cada vez mais crescente nos debates dos que se pretendem críticos. A crítica, como se diz popularmente, tão profunda como uma poça d'água.

Não podemos afirmar, entretanto, que o conjunto de críticas, por exemplo, como as feitas a Marx em razão dos desdobramentos da Revolução Soviética sejam de todo perpassadas por essas questões de trato superficial ou descompromisso filosófico. Se insistíssemos nessa generalização, levaríamos à sarjeta nomes de profundo respeito como os de Sartre, Marcuse, Adorno ou mesmo de Foucault e outros filósofos que tecem um rompimento com a compreensão marxiana, após o final da década de 1960. Não nos parece que eles tenham acabado se afastando da perspectiva marxiana por falta de estudo ou profundidade na compreensão, mas porque há consideráveis condicionantes históricos que perpassam as nossas elaborações teóricas e as nossas posições ante o mundo. Nesses casos, parece-nos que talvez o afastamento tenha se dado mais por força da conjuntura do que por superficialidade teórica. Fatores como a ascensão das características mais policialescas no estado soviético, o embrutecimento teórico advindo da produção filosófica crescente nos estudos marxistas – sendo essa a formatação soviética do marxismo-leninismo ou do materialismo histórico-dialético – ou mesmo do fato de que pouco se tinha acesso ao conjunto dos escrito de Marx e também porque os textos aos quais se tinha acesso chegavam às mãos dos leitores já com revisões, muitas vezes, parcialistas, podem ter contribuído para o afastamento desses autores do pensamento marxiano. Também é preciso lembrar que não pretendemos afirmar que a teoria marxiana seja parâmetro ou lugar obrigatório do qual tenham que partir esses e outros autores , sendo plenamente possível que tenham se afastado de Marx pelas divergências citadas ou por autêntica discordância do autor.

3.2 A influência do Marxismo Soviético

Apesar de sabermos da grande importância do conjunto da obra de Marx e da notável organização na sua publicação para que possam os seus comentadores melhor compreender essa concepção de mundo – o que foi decisivo para Lukács, por exemplo – talvez tenham sido algumas práticas produzidas no estado soviético, em especial as

que se ligam à figura de Josef Stalin e à dogmática da compreensão do marxismo-leninismo/materialismo histórico- dialético, que maiores danos infligiram à coluna do pensamento marxiano. Tal é a importância desses elementos que uma parcela considerável do que vemos como marxismo hoje, com críticas ou concordâncias, tem, nesses dois tópicos, a forma mais aparente, hegemônica. Em inúmeros casos, a fama de Marx deve-se mais ao trabalho de seus comentadores do que dos próprios feitos ou escritos do autor.

A nossa afirmação sobre a importância desses dois elementos torna-se pertinente, pois inúmeros são os autores marxistas que apontam para o estado soviético e, com especial ênfase, aos desdobramentos da revolução soviética após a morte de Lenin, em 1924, como grande ponto nodal no desenvolvimento do marxismo. Isso é tão relevante que a maioria dos autores com os quais dialogamos, a fim de fundamentar a nossa concepção do mundo, acabam por tecer comentários sobre esse aspecto marcante do cenário marxista. Lukács, por exemplo, despende grande fôlego sobre esse debate e foi também continuamente interpelado por suas posições em relação à continuidade do estado soviético.

A problemática que envolve a ocorrência da revolução soviética e, em especial, os desdobramentos dela após a ascensão de Stalin como Secretário-Geral do Partido Comunista da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS constituem-se em uma das grandes crises que assolaram o marxismo consolidado após a morte de Marx. Diversos são os autores que se dedicaram a debater a temática, como, por exemplo, Perry Anderson (1985), em sua obra intitulada "*A crise da crise do marxismo*", ou mesmo Adolfo Sánchez Vázquez (2007) em sua "*Filosofia da Práxis* e István Mészáros (2004) em *O poder da ideologia*. No caso das posições brasileiras sobre a questão, vemos as postulações de Leandro Konder (2009), Sérgio Lessa (2014), Ivo Tonet (2012) e José Paulo Netto (2012). Ainda que consideremos as divergências apontadas pelos autores e a concepção de mundo de cada um deles, do conjunto deles – e de tantos outros – talvez se possa abstrair a ideia de que constantes são as crises que perpassam o marxismo, sejam elas constituídas por condicionantes internos ou externos. Konder (2009) caracteriza tal multiplicidade ao enfocar o movimento do socialismo:

> As crises do Socialismo. O plural decorre da constatação de que o movimento socialista tem tido uma trajetória assinalada não só por lutas dramáticas contra os adversários que pretendem extinguí-lo, mas também por graves dilacerações interiores (KONDER, 2009, p. 17).

Tais crises, como assevera Konder apresentam um grande número de elementos constitutivos, também sendo marcadas por características teóricas e práticas. Conforme já abordamos, dentre os desdobramentos práticos, certamente, a revolução soviética coloca-se como grandiosa problemática, mas não menos importantes são os casos das revoluções chinesa e cubana, ou mesmo das experiências mais recentes vistas na Venezuela, na Bolívia e no Equador, que citamos para não entrarmos nos pormenores de todas as experiências, mais ou menos próximas ao marxismo, ocorridas na América Central ou no continente africano.

Se, até na revolução soviética, as crises do marxismo tinham como caráter central o debate teórico entre os próprios marxistas e também com os seus opositores, a partir dela, entram em cena os desdobramentos práticos e imediatistas do que se constituiria como socialismo real. Sobre esse termo, dentro do próprio marxismo, ainda não há um consenso – talvez nem ocorrerá –, pois enquanto possibilidade histórica e prática, esse socialismo real enfrentou e ainda enfrenta um campo com o qual não há uma obrigação por parte da teoria e da utopia, qual seja, o do cotidiano.

Esse caráter ‒reall do socialismo, que se opõe ao Socialismo Utópico, predecessor de Marx ou do Socialismo dito científico que permeia diversas posições, desenvolve-se. Primeiramente. como reação aos problemas mais práticos e imediatos que enfrenta a revolução soviética. Se. no plano teórico Marx (2010). havia elaborado certo caminho para o comunismo – o que não consideramos de suas posições mais válidas, dado o caráter teleológico que possa ser colocado na história –, no plano prático do caso russo havia de se lidar com as circunstâncias do próprio processo de desenvolvimento da nação russa que, naquele momento, era majoritariamente agrária, bem como com a multiplicidade étnica que permeava o próprio solo russo. Isso fazia com que, no horizonte mais imediato, já teriam que ser superadas as condições apontadas por Marx (2010, 2013), como necessárias ao desenvolvimento do socialismo e do comunismo.

Por mais etapista que possa parecer esse raciocínio e por mais que talvez realmente o fosse, parece-nos que tais apontamentos feitos por Marx revelam um dos grandes elementos centrais na problemática do socialismo real, que se trata da não-supressão do Estado e da ausência da abolição da apropriação privada dos meios de produção e dos produtos do trabalho. Consideramos plausível o questionamento que se coloca presente nos escritos de Mészáros (2004), que indaga sobre as possibilidades de

desenvolvimento do comunismo, segundo os moldes marxianos, em uma sociedade entendida como pré-capitalista. O caráter agrário do território russo ainda presente nas primeiras décadas do século XX impunha um ritmo de acentuada industrialização no projeto soviético, o que, certamente, também colocava, no jogo dos condicionantes práticos, um conjunto de questões oriundas dessa industrialização. A título de exemplo, podemos citar a urbanização que haveria de enfrentar o panorama do estado soviético, com todos os problemas que uma brusca industrialização e urbanização podem gerar, como conflitos étnicos, de condições de vida, moradia, escolarização e produção alimentícia. Como se não bastassem todas essas questões, o projeto revolucionário soviético ainda teria que enfrentar a brusca mortalidade de homens que assolara o país após a entrada da Rússia na Primeira Guerra Mundial, o que, provavelmente, impunha às famílias, à sociedade como um todo e à dinâmica de trabalho no território russo uma nova condição de vida.

Em tal solo, absolutamente complexo, desenvolve-se a primeira experiência que vinculada mais diretamente ao pensamento marxista, mas, sobretudo, como legado marxiano. Com maior ou menor justiça ao pensamento de Marx, a revolução soviética produz imediatamente no mundo uma experiência de novo tipo, mas que, pouco a pouco, vai perdendo o seu caráter de novidade.

Como exemplo dessas circunstâncias que circundam a produção desse novo estado soviético, podemos ver o caso da escolarização no início do projeto soviético. Pistrak (2011) dá um bom exemplo sobre como foi necessária uma alteração substancial na organização da vida no início da Revolução Russa. Na esteira dos exemplos pedagógicos de Krupskaya e em parceria com Makarenko, Lunatcharsky, dentre outros importantes pedagogos marxistas, Pistrak evidencia, em sua obra *Fundamentos da Escola do Trabalho*, a dificuldade em transpor para o campo pedagógico os ideais que perpassaram a totalidade da revolução soviética. Assim, explicita a perplexidade com que se defronta ao assumir o projeto pedagógico dessa nova nação, pois se vê em meio a práticas escolares fundadas sob a programática de uma Rússia Czarista e, com ela, todos os problemas de uma escolarização cuja elaboração e praticabilidade seja completamente diferente do planejado pelos revolucionários soviéticos. Como construir um programa pedagógico altamente revolucionário em um solo marcado por uma escola pensada pela aristocracia, com um espaço profundamente cindido e práticas docentes que difundiam conhecimentos, em boa parte dos casos, alheios às

necessidades e às particularidades dos estudantes? Como produzir uma nova escola no seio da velha escola? Como enfrentar o fato de que os estudantes haviam saído da escola para ir ao trabalho no lugar de seus pais mortos na guerra? Essas e outras questões discutidas na obra de Pistrak (2011) configuram-se como exemplos das dificuldades enfrentadas no processo de gestar essa pretensa nova sociedade soviética no seio da velha Rússia czarista e aristocrática.

Por essas e por todas as outras questões que se põem como pano de fundo do nascedouro da União Soviética, é que esse gerenciamento tornou-se tão problemático. A essas questões juntaram-se outras relevantes problemáticas quando do amadurecimento do projeto soviético como a divergência entre a expansão da revolução para outras partes do mundo e a proposta de socialismo num país só, ou a burocratização e a valorização do Estado na URSS e os debates internos sobre o legado leninista após a morte dele, que foi figura crucial do movimento soviético.

Nesse processo, ao socialismo real é imposta a necessidade de tomar posições, tanto com relação aos problemas internos, como aqueles mencionados anteriormente, quanto com relação a questões globais – como o fato de que somente nos primeiros 50 anos do século XX já se tivessem gerado duas grandes guerras, para além dos inúmeros conflitos que não se encerraram nelas. Ao mesmo tempo, os demais teóricos marxistas também são sobrepostos pela necessidade de dar respostas à realidade que os cerca. Tudo isso contribuiu em grande proporção à experiência soviética, fazendo com que o que lá se desenvolvesse acabasse sendo foco de diversos estudiosos que, ao menos até então, mostravam alguma proximidade às ideias marxistas e marxianas.

Após a morte de Lenin, o que se desenhou nesse cenário de socialismo real foi muito mais a inevitabilidade da junção de todos os conflitos que perpassavam a revolução soviética do que propriamente um desenvolvimento autêntico das ideias dele ou mesmo do legado de Marx e Engels. Assim, o estado soviético passa, cada vez mais, de uma vivência leninista a um modelo staliniano. O desenvolvimento artístico, cultural e teórico que avançava na União Soviética com Lenin perece sob a vigilância policial, cultural e teórica do período stalinista (KONDER, 2009). Não queremos afirmar, entretanto, que reconheçamos a relação de Lenin e Stalin como de lados plenamente opostos, como que num jogo maniqueísta. Trata-se, porém, de perceber a influência crescente que vai ganhando a concepção do segundo em detrimento do primeiro na totalidade do estado soviético.

Se não podemos apontar uma pureza e magnificência nas posições de Lenin –

como não procuramos fazer com os autores com os quais dialogamos –, podemos sustentar o baixo impacto do legado dele no desenvolvimento soviético. Entendemos que não se pode, por exemplo, assim como o fazem com Marx, remeter a Lenin os problemas da União Soviética ao longo de todo o seu percurso, não apenas porque ele morreu poucos anos depois do apogeu revolucionário, mas também porque o que se processa na União Soviética é muito mais uma entronização teórica de influência positivista/neopositivista e prática da figura de Stalin e de seu pensamento, do que, propriamente, o fôlego da perspectiva leninista.

Dentre os vários atos desmedidos praticados pela doutrina staliniana, certamente, a chacina de opositores social-democratas ou mesmo aqueles mais próximos do estado soviético mostra-se como momento ímpar desse socialismo real. Segundo Konder:

> A liquidação por Stalin de Zinoviev, Kamenev e Bukharin, bem como o assassinato de Trotsky no estrangeiro e os grandes ―expurgos‖ foram expressões dramáticas de uma nova crise do socialismo (que era também a primeira grande crise do movimento comunista, em âmbito mundial).
> [...] Pela primeira vez, os representantes de tendências ou facções vencidas na luta interna foram eliminados fisicamente.
> A existência de Lenin pressupunha interlocutores capazes de desafiá-lo, de discutir com ele, de obrigá-lo a aprofundar sua reflexão teórica. O método adotado por Stalin e seu grupo implicava a destruição sumária de todos os elementos incômodos, perigosos (KONDER, 2009, p.20).

O excerto do autor é bastante relevante, pois marca o ápice da diferenciação entre os dois expoentes do estado soviético. Essa marca distintiva essencial será reafirmada e cada vez mais referenciada após a morte de Stalin, em 1956, quando Kruschev estabelece em relatório todas as falhas e as barbáries cometidas sob responsabilidade de Stalin e, com isso, procura configurar esses equívocos como próprios do regime de culto à personalidade de Stalin. Conforme lembra Konder (2009), se realmente foram aquelas atrocidades remetentes à figura de Stalin, a categoria-chave para um bom entendimento das problemáticas soviéticas não foi esse culto personalista, pois sob essa personalização padece a ideia amplamente enraizada, mesmo após a morte de Stalin, de uma concepção de mundo, de teoria e de prática profundamente calcada no dogmatismo, pragmatismo e praticismo.

Essa questão talvez seja relevante para o nosso escrito, de modo que seja ainda mais evidente do que as considerações sobre os processos burocráticos e violentos do período staliniano. O resgate desse elemento teórico que envolve o desenvolvimento

do socialismo real é fundamental, pois, já no capítulo anterior, começamos a perceber que, possivelmente, muitas influências marxistas na Educação Ambiental Crítica e mesmo no amplo quadro da esquerda talvez possam ser muito melhor remetidas a esses caminhos a parte que se desenvolveram, do que serem vinculadas ao constructo teórico marxiano.

Os autores com os quais temos dialogado (KONDER, 2009; VÁZQUEZ, 2007; LUKÁCS, 2010) apontam divergências quanto à nomenclatura ideal que caracterizaria essa coisa maior que se desenvolve com especial destaque no período staliniano, mas, segundo a nossas leituras as críticas costuma referir-se, majoritariamente, ao que ficaria conhecido como – marxismo-leninismo ou como materialismo histórico-dialético. Assim, vai sendo elaborada a doutrina que, seja qual for o seu nome mais adequado, corrobora a deslegitimação dos escritos marxianos rente à junção de caráter cartesiano, kantiano, positivista e neopositivista de um conjunto de categorias e leis, quase que de feições naturais, que perpassam todo e qualquer fenômeno, seja de caráter social ou natural. Ao enfocar diversas posições marxistas, mas, sobretudo, ao defender a sua concepção que se fundamenta na práxis, Vázquez (2007), assinala que:

> Nossa crítica desse pretenso socialismo e de sua justificação pelo marxismo-leninismo só podia ser feita a partir de um outro marxismo que, para nós, era o que concebíamos e desenvolvíamos em nossa Filosofia da Práxis (VÁZQUEZ, 2007, p. 437).

E ainda afirma que:

> Daí sua oposição a um marxismo como o soviético que, para justificar o sistema do - socialismo real, deixou de ser uma crítica do existente, converte-se de fato no projeto de uma nova classe – a burocracia –, sacrificou o conhecimento à ideologia dessa classe e, finalmente, justificou e inspirou uma prática burocratizada de acordo com os interesses do Estado e do Partido (VÁZQUEZ, 2007, p. 438).

Essa capitulação da reflexão teórica aos interesses particulares do Estado e do Partido não só não deveria ser diretamente remetida a Marx, como também resulta de um profundo empobrecimento do marxismo, conforme destaca Konder (2009), quando sustenta que a práxis dá lugar ao *pragma*. Neste sentido, também se manifesta Mészáros (2004), ao ponderar que posições críticas a essa dogmática mantiveram-se como tabus durante a vida de Stalin e que, mesmo após a crítica aberta por Kruschev, não foram postas em profunda autocrítica os elementos mais fundamentais que compunham a formação social soviética.

Em direção semelhante, trazemos a posição daquele que, para nós, é o maior intérprete da obra de Marx. A fim de exemplificarmos algumas questões postas por

importantes teóricos da esquerda brasileira e mundial, julgamos fundamental expor a compreensão daquele que foi um dos autores que mais se envolveu com a União Soviética. Assim, lemos em Lukács (2010), que:

> A determinação ontológica marxiana da história como característica fundamental de todo o ser é uma teoria universal, válida tanto na sociedade como na natureza. Mas isso não significa, de modo nenhum, a visão amplamente difundida nas últimas décadas, especialmente entre os comunistas, de que a concepção total de Marx seja uma teoria filosófica abstratamente geral (em sentido antigo), cujos princípios gerais, válidos para todo o ser, agora também fossem ―aplicados à história e sociedade (no sentido mais estreito e burguês). Com essa ‑aplicação surge pretensamente a teoria do ―materialismo histórico. Assim, Stalin tomou posição em sua descrição desses complexos de problemas no conhecido capítulo IV da História do Partido. Ele afirma: ―O materialismo histórico é a ampliação dos princípios do materialismo dialético às manifestações de vida da sociedade, à pesquisa da sociedade, à pesquisa da história da sociedade.
>
> Quanto ao próprio Marx, até onde sei, ele não empregou a expressão ―materialismo dialético; naturalmente, fala com freqüência em métodos dialéticos, e a expressão ‑materialismo histórico, que aparece com especial freqüência em Engels, sempre se relaciona com a totalidade da teoria, e nunca significa aplicação específica ao domínio da história como esfera particular. Para Marx, que via na história o princípio universal de movimento de todo ser, a expressão ―aplicação já seria uma contradição com seus próprios princípios fundamentais (LUKÁCS, 2010, 330-331).

Nessa passagem, Lukács tece uma contundente crítica às perspectivas que buscamos melhor entender neste capítulo e que compreendemos que constituem ainda hoje um campo de grande porte no conjunto do marxismo. Ao identificar o problema da aplicação das premissas marxianas na análise da sociedade ou da natureza, Lukács (2010) contrapõe-se tanto às concepções teóricas mais próximas ao pensamento staliniano – o que temos chamado de marxismo-leninismo ou de materialismo histórico-dialético – quanto aos críticos de fundamentação marxista ou não que insistem em tecer considerações sobre Marx sem levar em conta o conjunto de sua obra ou as suas premissas mais basilares. Nessa linha de raciocínio, por exemplo, fica evidente a crítica lukacsiana às perspectivas que veem, no pensamento marxiano, um reducionismo ou mesmo economicismo. Para nós, essa questão constitui inquietação recorrente, pois vemos que essas dogmáticas que aplicam categorias percebidas por Marx em toda e qualquer coisa acabam por configurar, com gigantesca distância do pensamento marxiano, esses reducionismos e mecanizações.

A categoria de trabalho é um desses exemplos de elemento ao mesmo tempo reduzido e maximizado. Se podemos compreender, nos escritos de Marx (2010, 2013),

que o trabalho é o elemento constituidor do ser social – o que magistralmente destaca Lukács em sua Ontologia do Ser Social (2012, 2013) – na leitura reducionista, mecanicista e dogmatizada, a categoria de trabalho, que aparece, muitas vezes, apenas como trabalho abstrato, destituído de seu fundamento ontológico, torna-se coisa única, valorativamente melhor que as demais. Desse modo, passa o ser a fazer-se constituído pelo trabalho e unicamente por ele, fazendo com que as outras importantes dimensões do ser sejam relegadas a instâncias de menor importância, como a linguagem, a ideologia, a estética ou a ética, etc. Lukács (2012, 2013) tece, no seio do marxismo, uma profunda reflexão sobre esse papel do trabalho no ser social, resgatando não só a face do trabalho ontológico, da valoração de uso daquilo que se produz – trabalho, ao menos em essência, presente em todas as atividades produtivas –, mas também a retomada da ideia de prioridade ontológica do trabalho, apenas no plano constitutivo do ser, afastando qualquer tipo de valoração qualitativa ou temporal da categoria de trabalho. Assim, passa a ser o trabalho não melhor ou pior que as demais esferas do ser social, mas tão importante quanto as demais, sendo prioritário apenas na relação fundante X fundado. Após essa dimensão ontológica, não mais podem ser separadas em absoluto as categorias componentes do ser social, o que finda por constituir-se em essencial oposição às doutrinas que visam compreender as posições de Marx a partir de pedaços particularizados como a Economia, a Política ou a História. O que Lukács (2012, 2013) elaborou foi verdadeira retomada do caráter absolutamente anti-fragmentador da obra marxiana, o que o faz, portanto, diferenciar tanto a obra marxiana daquilo que se produziu como marxismo, em especial, com a influência soviética e a cristalização de dogmáticas do tipo ‒marxismo-leninismo ou materialismo histórico-dialético, quanto afastar o seu próprio pensamento das gigantescas influências stalinianas que se constituíam como espectros rondando a sua vida e produção intelectual.

A crítica empreendida por Lukács torna-se demasiada importante e junta-se a um esforço continuamente desenvolvido no seio do marxismo, o de constituição tanto de uma história do marxismo, quanto de uma autocrítica desse desenvolvimento. Assim, perpassou por diversos autores importantes do marxismo, tal qual já citamos anteriormente, uma necessidade de categorização, de distinção das diversas faces com as quais se apresenta o pensamento marxista. Dessa forma, não só foram situados os dois exemplos marcantes que temos apontado, mas também um conjunto de outras ramificações que incorporariam os principais autores da compreensão marxista.

Perry Anderson (1976, 1985), por exemplo, constitui um grande esforço em mapear algumas das maiores compreensões postas no marxismo, identificando, com especial ênfase, as concepções de fundamentação soviética e, por outro lado, em direta contraposição, a perspectiva do marxismo ocidental. A segunda perspectiva seria uma tentativa elaborada, especialmente na Itália, na França e na Alemanha, de questionar o dogmatismo e praticismo das concepções stalinianas. Segundo o autor, apesar de elaborarem um profundo processo de autocrítica do marxismo, os principais expoentes dessa concepção como Korsch, Lukács, Gramsci, Marcuse, Adorno e Horkheimer, dentre outros, produzem a sua crítica a partir de um lugar pouco habitual ao marxismo, o da Universidade. Assim, teriam tirado o marxismo do chão da prática social, da vida política e da inquietação revolucionária, conduzindo-o para a quietude do espaço da cátedra.

Se, por um lado, essa conceituação expõe um grande esforço categorial e compreensivo do autor, ponderando uma das concretas faces que assumiu o marxismo no século XX, a de sua disseminação no ambiente acadêmico, por outro prisma, o autor recorre a uma generalização absurda em relação ao pensamento dos autores, relegando a segundo plano as distinções entre o pensamento deles. Esse é o caso de Gramsci e Lukács, e mesmo das explícitas e contundentes divergências expostas pelos próprios autores, como os debates de Adorno com Lukács.

O autor aponta ainda para um segundo elemento que uniria os autores do marxismo ocidental, indicando a disjunção entre teoria e prática no solo marxista, as quais, segundo o autor (ANDERSON 1976, 1985), seriam marca presente nos escritos do materialismo histórico deMarx e Engels e também no esforço leninista na URSS. Anderson (1985) ressalta também que, em detrimento do marxismo ocidental que fragilizara as noções estratégicas, a concepção que melhor honraria o solo da união entre teoria e prática no marxismo seria a produção de Leon Trotsky. Certamente, compreendemos o destaque do autor ao pensamento trotskista, que nos parece representar realmente um serviço à autocrítica necessária ao marxismo, bem como uma contraposição à dogmática staliniana.

No entanto, se Perry Anderson (1985) acerta e valoriza o legado trotskista, por sua vez, comete uma heresia quanto à acusação de que os autores do marxismo ocidental operam uma separação entre teoria e prática. Ao estabelecer essa premissa, desqualifica as lutas revolucionárias, por exemplo, de Gramsci e Lukács, tendo o primeiro morrido em virtude da frágil saúde agravada pela perseguição e

aprisionamento pelo fascismo de Mussolini e o segundo, tendo sido ministro de governo, foi exilado, perseguido pelo stalinismo e colocado no ostracismo em virtude de suas atuações políticas. Desconsiderar tais posições parece-nos até mesmo ironia, dada a qualificação e abrangência da figura de Perry Anderson no quadro do marxismo.

Consideramos importante destacar a categorização debatida por Anderson (1985), pois nos parece profundamente disseminada na amplitude do marxismo. Ainda que a reunião de todos esses autores como marxistas ocidentais seja no mínimo desastrosa, isso não significa que algumas das características destacadas pelo autor não correspondam, ainda que parcialmente, à compreensão e à vivência dos autores, como é caso de Adorno, reconhecido autor que corrobora, em seus escritos, com diversas das características sustentadas por Anderson, como o pessimismo de concepção, a produção habitualmente no âmbito acadêmico e o distanciamento teórico – ainda que em alguns momentos – do pensamento marxiano.

No sentido de ponderarmos a categorização feita por Perry Anderson, enquanto um dos múltiplos exemplos de diferenciação entre as diversas concepções que compõem o marxismo, lembremos que a identificação de um marxismo ocidental e de um marxismo soviético já havia sido exposta por Merleau-Ponty (2006) e está presente mesmo nas críticas de Marcuse (1969) e Sartre (1967). Este último, inclusive, compõe uma outra definida ramificação do pensamento marxista, a do marxismo existencialista. Casos semelhantes são os de Louis Althusser (1985) que seria descrito como grande pensador do marxismo estruturalista. O próprio Anderson também poderia ser caracterizado como partícipe da corrente do marxismo inglês ou marxismo anglo-saxônico.

Como pode ver a leitora (o leitor), são inúmeras as possibilidades de tecermos distinções no campo do marxismo e inúmeros autores já se dedicaram a tal intento, seja para construir uma história do marxismo, como o fez Hobsbawn (1983) ou para dedicar-se com mais especificidade ao estudo de uma das concepções, como já discutimos no caso de Perry Anderson (1976, 1985). O que nos parece mais interessante em todos esses esforços é a identificação tanto da mutabilidade das inúmeras proposições teóricas marxistas, quanto da não vinculação direta delas ao pensamento marxiano. Inquieta-nos também o fato de que boa parte dessas categorizações parecem tecer um duplo esforço, sendo o primeiro deles distanciar-se da influência soviética, em especial a de caráter stalianiano, e também de apontar para um inimigo, sendo a própria concepção staliniana um habitual vilão. Nas últimas décadas, entretanto, um considerável conjunto

de autores têm focado no debate com autores tidos como pós-modernos, os quais, aparentemente, liquidada a influência staliniana no marxismo, foram eleitos como produtores de uma nova cisão no interior do marxismo, a qual se processaria ao final da década de 1960.

Tal binarismo com que são tratadas as concepções pós-modernas[2] parecem-nos reacender a velha chama do simplismo que solapa os necessários processos de autocrítica tão reproduzidos e importantes ao marxismo. A escolha desse novo inimigo e a desqualificação de todas as categorias e debates que lhes são próprios, como a categoria de diferença e os debates sobre as ditas –minorias seriamente empreendidos pelo que aparentam autores que se vinculam à adjetivação da pós-modernidade, pode – e compreendemos que o tem feito – levar ao entendimento que os debates no interior do marxismo já foram superados, ou mesmo que se aceite a produção, mesmo que aparente, de um grande marxismo, obviamente, com um puro respaldo nas obras de Marx que rivalizaria com a corrente tão reconhecida do pós-modernismo, como se referem alguns. Se, por um lado, tal binarismo deixa claro as divergências com o que é referenciado como "pós", por outro lado, sufoca o processo de autocrítica e mascara a ainda contundente influência da perspectiva staliniana e dessa acepção do marxismo em sua face mais dogmática e pragmática. Se, no debate internacional do marxismo e mesmo entre os mais reverenciados autores marxistas brasileiros, já tenha ficado claro o afastamento com relação a essa compreensão do marxismo-leninismo ou do materialismo histórico-dialético, na prática teórica cotidiana, ainda vemos a recorrência dessas categorizações e mesmo na corrente preocupação com o método dialético, as categorias e leis marxistas, o materialismo histórico e também com o enquadramento de Marx em propostas que pouco ou nada se fazem presentes no constructo marxiano. Ao desenvolvermos essas questões é sempre importante recordarmos que processos semelhantes aos ocorridos em outras partes do mundo e, em especial, na Europa, também se processam no Brasil, e fazem com que o marxismo, que chega até nós e à Educação Ambiental Crítica, seja profundamente marcado pelos

[2] Referimo-nos aqui a um entendimento mais amplo acerca da pós-modernidade por entendermos que muitos dos autores que tecem críticas a essas posições utilizam justamente esse conceito mais amplo, muitas vezes referenciado também como pós-modernismo. Optamos por utilizar esse termo a fim de não caracterizarmos concepções particulares como o Pós-Estruturalismo, pois compreendemos que ainda que essa compreensão possa dialogar com a ideia de Pós-Modernidade talvez não seja melhor delimitá-la desta forma. Em alguns casos mais específicos, podemos nos referir apenas ao termo Pós, a fim de caracterizar posições múltiplas que dialogam com a ideia de Pós-Modernidade.

condicionantes históricos que circundam tal produção. Esse é o caso, por exemplo, dos inúmeros distanciamentos e aproximações que autores célebres fazem com relação ao conjunto do marxismo, mas que, em último caso, são transpostos ao próprio pensamento marxiano.

Os casos de Sartre, Merleau-Ponty, Lukács e Adorno são alguns dos contundentes exemplos sobre como a história e a consequente elaboração teórica que fazemos sobre o mundo talvez não andem tão em linha reta como pode parecer. Ferozes críticos das práticas stalinianas, esses autores colocam-se em defesa de Stalin quando o horror do nazismo alcança o seu apogeu na Segunda Guerra Mundial. Sartre dedica uma série de artigos contra o stalinismo, mas se posiciona ao lado da URSS quando ela põe-se como última instância contra o nazismo. A história de Lukács também exemplifica tal situação, pois, mesmo sendo perseguido e constantemente vigiado pelas críticas ao regime, mostrou-se, até o momento de sua morte, com esperanças num possível resgate das características essenciais da revolução soviética, deixando claro que o pior socialismo é melhor que o melhor capitalismo (2014).

Essa ponderação coloca-nos em franca oposição ao entendimento maniqueísta de que a pragmática staliniana representaria uma aberração implausível no seio do marxismo, uma deturpação de algo puro e um problema de caráter exclusivo do próprio Stalin. Pelo contrário, o que se personifica em Stalin é a manifestação de coisa maior que se produz no marxismo. Tertulian (2007) lembra que Lukács teria desenvolvido uma crítica cujo foco seria muito maior do que as práticas cometidas por e em nome de Stalin, mas que o esforço lukacsiano estaria em evidenciar as influências maiores, de fundo teórico, na concepção de mundo da qual partilhava Stalin e que se alastrara em parte considerável do marxismo. De acordo com o autor:

> Dito de outro modo, ele remonta até as origens filosóficas do stalinismo – se é que a palavra é apropriada para designar uma reflexão tão primária – e tenta demonstrar que para além da prática política o stalinismo é um conjunto de visões teóricas e um método de pensamento, que desnaturou durante décadas o sentido original do comunismo (TERTULIAN, 2007, p.5).

Esse marxismo-leninismo, conforme corrobora Konder (2009), finda mesmo em misturar e subordinar a própria concepção marxiana ao pensamento de Lenin e Stalin, colocando a teoria como subserviente à prática. Neste sentido, a elaboração do materialismo histórico-dialético passa a ser a justificação teórica do desenvolvimento pragmático, burocrático e tático da URSS no período staliniano. Segundo Konder (2009), a influência soviética foi tão grande que:

> Ao endurecimento da repressão os comunistas responderam endurecendo sua política e suas ideias, cerrando fileiras em torno da liderança mundial de Stalin, transformado em quarto clássico do marxismo, ao lado de Marx, Engels e Lenin (a influência de Stalin não deve ser subestimada; ainda hoje, existem numerosos comunistas cuja maneira de pensar tem suas matrizes no - quarto clássico) (KONDER, 2009, p. 39).

Longe de querermos tecer uma direta vinculação entre as práticas stalinianas e o que se tem no Brasil de influência do marxismo-leninismo ou do materialismo histórico- dialético, ou mesmo na Educação Ambiental Crítica, o que queremos destacar é que, para além das problemáticas da prática staliniana, a qual a gigantesca maioria dos teóricos opõe-se radicalmente, há uma influência muito visível do pragmatismo e do positivismo característicos da concepção teórica difundida na URSS controlada por Stalin. É essa concepção que vemos influenciar também a Educação Ambiental Crítica. Não pretendemos afirmar que os autores com os quais dialogamos no capítulo anterior sejam partidários de Stalin, cartesianos ou positivistas. Não estamos trabalhando no plano da vã acusação e temos certeza que um fosso separa tais concepções. Mas queremos pontuar que as influências teóricas dessa concepção de mundo são tão gritantes que nos afastarmos dela torna-se tarefa de vigília constante e de uma autocrítica que não pode cessar.

Com maior ou menor consciência dessa influência, somos perpassados por ela e não à toa é grandioso o debate no campo da epistemologia, da metodologia de fundamentação marxista que se desenvolve no marxismo brasileiro ou a dificuldade para debater-se o marxismo fora das delimitações sociológicas ou históricas, ou mesmo de tentar tecer um diálogo marxista que não seja plenamente dado nas características essenciais dispostas no pensamento marxiano – por vezes cristalizadas no economicismo ou no historicismo – ou nas leis e nas categorias históricas e dialéticas. José Paulo Netto, marxista brasileiro de grande renome, chega a brincar com tal situação ao evitar o uso da palavrinha malvada, a dialética, que costuma, segundo ele (NETTO, 2000), ser a alcunha daquilo que não se entende exatamente o que é.

3.3 A influência frankfurtiana

Nesse cenário de multiplicidade de concepções que permeiam o marxismo, podemos ver outra face das grandes influências marcantes da Educação Ambiental Crítica. Conforme nos indicaram os autores e os comentadores com os quais

dialogamos no capítulo anterior, a Teoria Crítica assume um importante papel no quadro teórico em que se inscreve a perspectiva de Educação Ambiental que tanto tem nos inquietado. Essa Teoria Crítica pode abranger um conjunto muito grande de autores e não raro é vermos escritos em que os estudiosos assumem esse pressuposto. No entanto, objetivamos dialogar com o que mais se destaca e é mais amplamente referenciado nessa perspectiva, qual seja a contribuição dos autores que representam a primeira fase da Escola de Frankfurt, nomeadamente, Max Horkheimer e Theodor Adorno. Os nomes de Marcuse, Benjamin e Habermas, certamente, são utilizados no diálogo mais amplo com essa escola de pensamento, mas procuramos deter-nos em Horkheimer e Adorno dada a relevância deles para a própria elaboração do elemento fundante dessa Escola, a definição de Teoria Crítica.

Dentre as diversas formulações que surgem no marxismo, certamente, a Escola de Frankfurt representa uma importante parte das produções que se desenvolvem na esteira do pensamento marxiano. Segundo Assoun (1991), a escola estrutura-se a partir da reorganização do Instituto de Investigação Social, em Frankfurt, refundado por Horkheimer em 1931. Nascendo com inclinação notadamente marxista, a Escola de Frankfurt começara a ganhar a forma de uma escola filosófica a partir da intenção de seus fundadores em desenvolver uma filosofia social. Essa caracterização melhor se formata já em meados da década de 1930, quando Horkheimer elabora o texto que viria a afinar a marca social de suas proposições, trata-se do artigo "Teoria Tradicional e Teoria Crítica", que, nos parece, tem até hoje um profundo impacto nas produções que partem da esquerda e que utilizam a marcação crítica como distintiva. Não diferente é o caso da Educação Ambiental Crítica, onde se pode percebe com facilidade tal influência.

A produção do referido artigo e dos demais escritos elaborados tanto pela colaboração de Adorno e Horkheimer, quanto pela produção individual de cada um deles, tem como marca fundamental a construção de uma oposição essencial entre o que entendem como postura crítica e a posição tradicional da qual parte, especialmente, a ciência moderna. (ADORNO e HORKHEIMER, 2006). Dessa forma, cindem tanto uma elaboração controversa com a Filosofia, área de produção já milenar, mas também se posicionam em diálogo com os campos da sociologia, com a qual debatem mais fortemente, assim como da psicologia, da antropologia e da história. Dadas essas múltiplas referências e diálogos, talvez nos seja mais compreensível a dinâmica de alta complexidade que se apresenta nas elaborações teóricas de seus fundadores, com a forte

influência marxista, mas ainda com larga envergadura de estudos psicanalíticos e hegelianos, o que acaba sendo mais visível no pensamento de Adorno.

Na produção frankfurtiana, ao contrário do debate sociológico empreendido por grande parte dos estudiosos de matriz marxista, há um grande esforço em voltar-se às explicações filosóficas da sociedade. Por isso mesmo, a noção de filosofia social tão importante no pensamento de Horkheimer. Há, na tentativa de identificação das origens filosóficas dos problemas de sua época histórica, uma recorrência na busca pela compreensão do conceito de razão em todo o seu potencial explicativo. Focando na razão, mas especialmente na razão moderna, Horkheimer (1980) dá início ao processo de categorização fundamental das posições científicas, de um lado, estabelecendo o papel de uma ciência aparentemente neutra, cujo objeto é elemento definidor do que se produz sobre ele, e a dinâmica da produção científica vê-se desprendida do todo social e procura, pela aplicação do método característico das ciências naturais, entender os objetos naquilo que eles são, partindo de premissas e proposições de caráter mais generalizável quanto possível. Dessa forma, Horkheimer (1980) elabora a sua concepção de Teoria Tradicional, apontando, sem sombra de dúvidas, não só para o movimento de positivização das ciências humanas e sociais, mas, sobretudo, para o espírito científico que caracteriza a modernidade.

Cabe ressaltar que Horkheimer, em parceria com Adorno (2006), intenta evidenciar os elementos que constituirão essa forma científica, tida como uma personificação não apenas do método cartesiano, como se procura comumente definir nos escritos que criticam a modernidade, mas, com maior ênfase, procura estabelecer como fundamento da matriz racional que perpassa a modernidade, o pensamento kantiano. Tal diferenciação é importante, pois ela radicaliza muito a definição da própria ideia de racionalidade. Adorno e Horkheimer em sua *Dialética do Esclarecimento* (2006) observam a importância do pensamento cartesiano na elaboração do método amplamente difundido nas ciências, mas que marca, sobretudo, as ciências naturais. No entanto, os autores estabelecem uma essencial contradição, pois se Descartes é responsável, assim como Bacon também o é, pela formatação desse método primeiro que constitui a ciência, é, sobremaneira a partir do pensamento de Kant, que se estabelece uma quebra fundamental com toda e qualquer concepção metafísica na ciência. A partir do pensamento kantiano, ao contrário do apregoado por Descartes, especialmente em seu *Discurso do Método* (2015), não interessa mais saber o que a coisa é, mas o movimento pelo qual se pode conhecer a coisa. Opera-se, assim,

uma produção científica que depende única e exclusivamente do sujeito e de suas operações racionais. Se o sujeito ganha grande importância nas formulações cartesianas, é com Kant que ele se transforma em sujeito autocentrado, pilar de definição do real.

É com base em uma crítica contundente a essa definição de ciência e de razão que Horkheimer e Adorno desenvolveram alguns de seus principais escritos. A Teoria Crítica partiria, então, no pensamento de Horkheimer, de que "[...] a consideração das tendências da sociedade global que é decisiva, mesmo nas suas ponderações mais abstratas, lógicas e econômicas (1980, p. 197)". Assim, apresenta claramente as imbricações entre a teorização e a organização da sociedade, opondo-se à concepção tradicional de ciência. Conforme o autor:

> Registrar e classificar por meio de um aparato conceitual que esteja adaptado ao máximo aos fatos constitui, também esse caso, a tarefa peculiar e a previsão de futuros dados sócio-psicológicos aparece como a última meta do teórico. O pensamento, a formulação da teoria, seria uma coisa, enquanto que o seu objeto, o proletariado, seria outra. Contudo a função da teoria crítica torna-se clara se o teórico e sua atividade específica são considerados em unidade dinâmica com a classe dominada, de tal modo que a exposição das contradições sociais não seja meramente uma expressão da situação histórica concreta, mas também um fator que estimule e que transforme (HORKHEIMER, 1980, p.136).

Essa preocupação com os condicionantes sociais da ciência melhor evidencia-se se considerarmos os elementos históricos que perpassam a formação da Escola de Frankfurt. Originalmente fundada em Frankfurt, na Alemanha, com o advento do nazismo, a Escola vê-se obrigada a ir para o exílio e, após ter se desmembrado com partes em Paris e em Londres, parte para a Suíça, onde será mais presente. Lá, ficará até 1950, tendo transferido parte de sua organização em 1941 para os Estados Unidos (ASSOUN, 1991). Essas mudanças que constituíram a história da Escola de Frankfurt não são meras ocorrências ou coisa de menor importância em sua trajetória, pois a própria necessidade de saída da Alemanha e a importância dos lugares pelos quais passou não foram menos emblemáticas do que as produções dessa escola de pensamento. Assim, em mesmo sentido do que foi descrito anteriormente nas palavras de Horkheimer (1980), a Escola de Frankfurt não se constitui em dissonância com sua trajetória histórica, mas com plena inter-relação com as suas andanças e com o mundo que a cerca.

Em 1969, Adorno e Horkheimer (2006) escrevem, em um comentário sobre a

nova edição alemã de sua *Dialética do Esclarecimento*, acerca da profunda preocupação social que marca a produção não só dos dois autores, mas também de boa parte dos outros membros dessa escola de pensamento, como Herbert Marcuse e Walter Benjamin, por exemplo. Segundo os autores:

> O pensamento crítico, que não se detém nem mesmo diante do progresso, exige hoje que se tome partido pelos últimos resíduos de liberdade, pelas tendências ainda existentes a uma humanidade real, ainda que pareçam impotentes em face da grande marcha da história (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p.9).

Essa necessidade de tomada de posição evidenciada pelos autores origina-se a partir da constatação dos horrores perpetuados pelo nazismo antes mesmo da Segunda Guerra Mundial. Vale lembrar que não só o nazismo foi o principal motivo pelo qual a Escola de Frankfurt teve de ir para o exílio, mas especialmente porque a perseguição nazista havia ocasionado a trágica morte de um dos seus principais expoentes, Walter Benjamin, que morreria em 1940. A sua morte foi um duro golpe não só na trajetória frankfurtiana, mas se constituiu em momento ímpar nas elaborações da própria esquerda. O horror da guerra e o antissemitismo difundido especialmente pelos nazistas – mas que já era presente mesmo em formulações teórico-científicas nos século XIX e no início do século XX – fez com que os frankfurtianos fizessem de seus escritos um forte meio de denúncia e compreensão dessa barbárie. Assim, Adorno e Horkheimer (2006) procuram as raízes dessas manifestações históricas, discutindo conceitos como o de dominação, de indústria cultural, totalitarismo e de razão, estabelecendo que a sua proposição essencial na escrita da *Dialética do Esclarecimento* era "[...] nada menos do que descobrir porque a humanidade, em vez de entrar num estado verdadeiramente humano está se afundando em uma nova espécie de barbárie (2006, p. 11)".

Dessa indagação, origina-se a busca pelo sentido da ciência, e não apenas pela atividade cotidiana dela. Conforme nos legam os autores, a teoria, se corroborar com a práxis revolucionária, precisa ser intransigente, expondo a inconsciência que funda o pensamento rígido (ADORNO e HORKHEIMER, 2006). Vemos, pelos exemplos históricos que constituem a Escola de Frankfurt e pelos escritos aqui brevemente evidenciados, que, possivelmente, o principal legado frankfurtiano seja o da exposição da racionalidade fundante dessa face majoritária da ciência e do fato de que toda produção científica não só é historicamente circunstanciada, mas também condicionada.

Importante também é ressaltar que o enrijecimento de que tratam os autores

talvez não seja exclusivamente fruto da crítica ao nazismo e todas as compreensões filosófico- científicas que o sustentaram, mas também nos parece plausível afirmar que esse enrijecimento já tenha sido percebido como questão no próprio interior do marxismo. Isso fica em especial evidente nos escritos de Herbert Marcuse, autor expoente da Escola de Frankfurt, que se dedicou a tecer forte contraposição ao estado soviético no período staliniano, na elaboração de seu livro *O marxismo soviético* e também de *A ideologia da sociedade indústria: O homem unidimensional* .

Consideramos fundamental destacar essa divergência a fim de que possa ir a leitora (o leitor) construindo conosco o quadro teórico que fundamenta as elaborações da Educação Ambiental Crítica. Conforme temos argumentado, a trajetória do marxismo pós-Marx, se vista externamente, pode constituir-se como uma coisa só; no seu interior, é formado por um grande número de divergências e disputas pelo legado de Marx. Ao contrário do que fica evidente na defesa marxista-leninista ou materialista histórico-dialética, na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, não nos parece ser o rastreio por uma direta vinculação com o pensamento marxiano configurada como a sua busca última. De forma diversa, vemos nos frankfurtianos uma grande abertura teórica, com uma busca de bases filosóficas que poderiam coadunar-se ao pensamento marxiano. Talvez seja justamente por essa abertura que a Teoria Crítica esteja tão presente nas formulações da Educação Ambiental Crítica. Mas é preciso que lembremos, leitora (leitor) que, conscientemente ou não, a influência da outra corrente marxista da qual tratamos – aquela onde se destacam os hifens – também aparece fortemente.

Pensamos que, construído esse quadro maior do debate marxista que pode ter influenciado a Educação Ambiental Crítica, já temos alguns elementos para que possamos construir a parte que mais desejamos alcançar, o momento em que convidamos a leitora (o leitor) a refletir conosco e jogar-se à crítica de todo esse emaranhado teórico e histórico que se desenvolve na sombra de Marx. Tentamos, por mais que, de fato, seja impossível, resistir à ideia de já trazermos para este capítulo, e para o anterior, a nossa posição sobre os debates que empreenderam os autores. Essa opção deu-se por julgarmos necessário entender as coisas mais basilares que podem ter constituído as diversas compreensões de Educação Ambiental Crítica, sem, contudo, já tecer ponderações negativas que visam desqualificar o pensamento dos autores. Não temos dúvida também de que, nesse breve espaço, não foi possível elucidar todos os pormenores que entendemos relevantes nos debates marxianos, mas, prometemos,

leitora (leitor), que a alguns deles retornaremos, ou ainda, tardaremos em chegar.

A averiguação que fizemos para estabelecer a importância da influência staliniana em diversos debates marxistas não foi construção feita por pura coincidência, mas deu por entendermos que se constitui como um grande divisor de águas no cenário do marxismo. A nossa busca, entretanto, por relacionar alguns autores e os debates que tiveram com essa perspectiva tiveram pode ser, daqui para frente, profundamente importante, pois compreendemos que a ocorrência da perspectiva staliniana e a oposição a ela findou por colocar ao marxismo uma ordem de autocrítica muito particular. Preocupava, pois, no cenário do marxismo, focar na divergência ou na convergência acerca dessa doutrina, ficando, em segundo plano, uma série de debates de caráter bem mais amplo e mesmo historicamente antecedentes. Fica velado, assim, o debate sobre a estrutura de dominação patriarcal e racial que também organiza o mundo e que, em um aspecto ou outro, pode ser remontada mesmo antes do advento da propriedade privada, dos meios de produção, dos produtos do trabalho, sendo parte da apropriação privada do outro.

Essas e outras fundamentais questões que precisariam ser postas em debate foram solapadas pela perspectiva staliniana e se, aparentemente, esta findou – o que duvidamos muito – em seu lugar foram colocadas outras questões e outros vilões foram construídos, de modo que, ainda hoje, a vez do debate central da apropriação privada e dominação do outro parece não ter chegado. Assim, desconsidera-se a imbricação rememorada por Angela Davis (2016) e outras (e outros) importante intelectuais que nos lembram que raça, classe e gênero operam em direto entrelaçamento, constituindo um verdadeiro nó.

O nosso interesse é, portanto, a partir de agora, não só estabelecer quem senta onde na aristocrática mesa de jantar que compõe a metáfora da qual não esquecemos, mas, para além disso, descobrir os outros cenários e elementos que fazem parte desse jantar. Quem senta próximo de quem? Quem cutuca quem por baixo da mesa? Quais são as conversas que são feitas ao pé do ouvido? E mesmo quem, por mais longe que se sente, divide uma mesma sobremesa.

4 Um pé lá e outro cá: entre o diagnóstico e a afirmação

Centraremos a nossa atenção, neste capítulo, na retomada de elementos importantes destacados nos capítulos anteriores. Apresentaremos as nossas ponderações acerca de determinada parte da Educação Ambiental Crítica – aquela que se fundamenta em Marx – e também sobre alguns movimentos internos da concepção marxista que acabam por reverberar em parte significativa da Educação Ambiental. Com essas reflexões, intentamos tecer uma passagem de um momento de diagnóstico da Educação Ambiental Crítica e de algumas de suas influências para um segundo momento, de afirmação de nossa tese, que passaremos a construir com mais solidez nos próximos capítulos.

Talvez a leitora (o leitor) tenha julgado estranho não identificar os nossos posicionamentos bem explicitados nos capítulos anteriores. Concordamos que não seja habitual proceder, metodologicamente, dessa forma. No entanto, essa opção, feita a partir de reflexão que levou à premeditação, possibilitou-nos dar um passo atrás, recolher a mão que, com rapidez, joga palavras e põe-se a comentar o que disseram os autores sem antes apresentar sequer o que eles afirmaram. Certamente, não nos esquivamos por completo de algumas intromissões – e até mesmo muitas, confessamos –, mas cá, nas ciências humanas, por mais que brademos os positivistas, não há nada de neutralidade possível; só o que resta a quem escreve é a consciência de saber que se hoje somos caçadores, nada impede que amanhã sejamos a caça. Isso, em palavras teoricamente adequadas, pode ser resumido como eticidade profissional. Por isso mesmo é que, ainda que sejamos nós as que selecionam os excertos com os quais dialogamos, procuramos deixar que falassem, nos capítulos anteriores, os próprios autores ou aqueles comentadores de maior envergadura dos respectivos campos.

Para organizar a nossa linha de raciocínio, apontamos quatro tópicos principais: o primeiro diz respeito ao movimento de identificação de um vazio conceitual no conjunto Educação Ambiental Crítica, com o qual dialogamos a partir da identificação da necessidade de uma *corporificação de conceitos*; o segundo visa abordar uma das categorias mais importantes que elencamos no presente estudo - a ideia de *radicalidade*; na sequência, encaminharemos a discussão sobre o *binarismo* que entendemos profundamente difundido no conjunto da Educação Ambiental; para, por fim, tecermos nossas ponderações finais sobre a importância de olharmos com atenção para os

fundamentos que constituem a perspectiva da Educação Ambiental Crítica, quando nos debruçaremos sobre as *Influências da Teoria Crítica e da pragmática staliniana na Educação Ambiental Crítica.* Seguimos com o aprofundamento de cada um dos tópicos referidos.

4.1 Corporificação conceitual

Optamos por iniciar as nossas reflexões a partir da necessidade de adensamento conceitual por entendermos que, nesse plano, manifestam-se de forma mais evidente algumas das contrariedades que perpassam a Educação Ambiental Crítica. Já fizemos menção à importância que alguns autores referenciais dessa perspectiva destacam ao cenário de vazio conceitual, já presente, por exemplo, nos escritos de Loureiro no início dos anos 2000 (LOUREIRO, 2004). Mas, entendemos necessário voltar à questão dado o fato de que é a partir da forma de trato conceitual que vamos, dentro da academia, afinando os nossos discursos, conhecendo a totalidade da Educação Ambiental Crítica e reconhecendo as proposições com as quais podemos pactuar e aquelas que não concordamos.

Esse movimento é importante também para que possamos dar um passo a mais no sentido de atender a uma demanda tão presente aos que se dedicam a pensar o mundo a partir dos horizontes da esquerda, a necessidade de autocrítica. Ainda que tal debate esteja fortemente presente nas discussões sobre o cotidiano da política brasileira, é necessário que prestemos atenção à urgência com que essa problemática põe-se aos que produzem conhecimentos na academia. Por certo que não trataremos de fazer – nem é nossa intenção ensejar tal empreitada – a autocrítica que setores da direita e do fascismo teimam por exigir de todos aqueles que se vinculam à esquerda. A nossa intenção, pelo contrário, é reafirmar as proposições com que temos caminhado desde o início da sustentação desta tese: é preciso olhar novamente.

Ao propormos um novo olhar para os movimentos dados na sociedade brasileira da atualidade, vemos que há um conjunto de exigências críticas motivadas por setores da classe dominante, ou a serviço dela, que visam não a construção de projetos mais afinados aos interesses das trabalhadoras e trabalhadores, mas, em direta oposição, um sacrifício público dos setores "progressistas" a fim de que a classe dominante possa, a partir dessas posições, afirmar supostas alternativas mais corretas, éticas, justas e democráticas. Por maior refinamento conceitual que possamos utilizar, parece-nos que

tal situação é explícita, óbvia no cenário da política brasileira. O ano de 2018, por exemplo, rende uma vasta pesquisa bibliográfica para os que desejarem catalogar as exigências de autocrítica da esquerda. Mas vejamos, ao condenarmos os interesses espúrios das classes dominantes nesse processo, conseguimos abstrair o fato de que talvez, dada a ampla aceitação dessa famosa autocrítica pela própria classe trabalhadora, seja mesmo necessária uma revisão de certas posições adotadas por nós que estamos na esquerda? Não precisaríamos revisar os distanciamentos que cada vez mais se colocam visíveis entre determinados setores da classe trabalhadora, que não acessam diretamente aos saberes produzidos na academia, e o que temos feito na Universidade? Pensamos que sim, é preciso olhar novamente para a necessidade de autocrítica da esquerda.

Mas isso não significa, entretanto, tecermos essa profunda reflexão nos marcos das exigências da classe dominante. Pelo contrário, na subversão desse processo, na reapropriação da real posição da academia ante aos interesses da classe trabalhadora, podemos fazer "uma limonada do limão". Por isso, é necessário que, a partir da esquerda, pensamos em que sentido temos produzido os nossos saberes, se a emancipação da qual falamos objetiva romper com a exploração das trabalhadoras, com a apropriação das subjetividades ou se visa conciliar tal projeto com a manutenção do Capital. Em caminho bastante semelhante ao apontado por Loureiro (2004, 2012), Guimarães e Rodrigues (2011) também questionam o sentido empregado nas afirmações sobre a Crítica, a Emancipação e a Transformação com que qualificamos a Educação Ambiental, o que nos sugere que identificam preocupação semelhante àquela destacada aqui sobre o vazio conceitual que percebemos na Educação Ambiental.

É necessário ponderar que quando tratamos do conteúdo dos conceitos empregados no campo da Educação Ambiental, não queremos estabelecer uma propriedade intelectual com as categorias de Emancipação, Transformação e Crítica. A nossa intenção, por outro prisma, é melhor atentar para a necessidade de, por dentro das tendências em que nos situamos, melhor evidenciar o que compreendemos a respeito de cada categoria. Essa corporificação dos conceitos, além de explicitar as diversas tendências que compõem o conjunto da Educação Ambiental, e também a própria Educação Ambiental Crítica, colabora ainda com a percepção de quais são os nossos limites compreensivos, os elementos em que já conseguimos avançar e a possibilidade de construirmos horizontes comuns para a sociabilidade. Isso parece tratar-se de um movimento de autocrítica, amplamente desejado, que se coloca a serviço

da produção acadêmica diretamente interessada em retornar aos que sustentam nas Universidades as compreensões que produzimos. Trata-se, portanto, do reconhecido retorno às comunidades dos saberes socialmente produzidos.

Esse movimento de autocrítica, e de consequente corporificação conceitual, ainda que lento e trabalhoso, permite olhar para as nossas produções, para o histórico da Educação Ambiental e ver se dialogamos com as nossas bases sociais, se o que desenvolvemos contribui com a emancipação das trabalhadoras e trabalhadores ou se, engolidos pela força da classe dominante, aquietamo-nos e aceitamos, como última saída, o espaço da reforma do sistema do Capital. Pensamos que tal empreitada, reconhecidamente difícil, colabora para que possamos retomar algumas das questões já postas neste escrito, como a problemática sobre o lugar ocupado pelo academia na sociedade e mesmo sobre a radicalidade da Educação Ambiental Crítica.

A nossa intenção não se encaminha ao apontamento e ao julgamento dos culpados pelas trajetórias desenvolvidas em nosso campo do saber, mas se orienta a "martelar" a pergunta sobre o lado que historicamente assumimos em nossas produções. Compreendemos que, para contribuirmos com uma Universidade plural, democrática e verdadeiramente representativa e acolhedora, é necessário explorar os nossos entendimentos sobre as categorias que difundimos amplamente em nossas pesquisas. Não devemos, contudo, fazê-lo para que esse movimento retorne ao curso endógeno de elucubração teórica, mas para que o conjunto da classe trabalhadora possa olhar para a Educação Ambiental e ver-se representada, que possa mesmo, o nosso desejo maior, constituir, de fato, as proposições populares desenvolvidas no presente texto e no ambiente acadêmico. Para tanto, é fundamental o exame da realidade e do saber produzido, a partir de uma perspectiva radical, que permita olhar para as nossas produções e compreender, por exemplo, de quem falamos quando citamos o povo e a classe trabalhadora. Neste sentido, para que possamos avançar nessa reflexão é premente que comecemos por explicitar o que compreendemos como radicalidade.

4.2 Radicalidade

É importante destacar que a recorrente menção à ideia de radicalidade e a sua relação com a perspectiva de Educação Ambiental Crítica resulta do fato de assumirmos neste escrito que, com maior ou menor apropriação, a Educação Ambiental Crítica tem como uma de suas principais referências a tradição marxista e tem, em Marx, um de

seus principais interlocutores. Justamente por isso, faz-se pertinente o movimento de buscar, no pensamento marxiano, o que significaria a crítica e a sua radicalidade.

A radicalidade trata-se, na esteira do apresentado por Marx – com maior enfoque em sua Crítica da Filosofia do Direito de Hegel (2013) e em Sobre a Questão Judaica (2010 a) –, do movimento de ir à raiz da concretude, dos elementos que teoricamente propomo-nos a criticar. Ao discorrer sobre a base da crítica irreligiosa, por exemplo, Marx (2013) estabelece que é o homem quem faz a religião, e não a religião que produz o homem. Esse homem, segundo o autor, é dado em sua concretude, ancorado no mundo e não fora dele, é o ser em suas relações no Estado, na sociedade. Neste sentido, ao criticar as formas de alienação sagradas, aponta para a tarefa da filosofia, qual seja:

> A tarefa imediata da filosofia, que está a serviço da história, é, depois de desmascarada a forma sagrada da alienação humana, desmascarar a autoalienação nas suas formas não sagradas. A crítica do céu transforma-se, assim, na crítica da terra, a crítica da religião, na crítica do direito, a crítica da teologia, na crítica da política (MARX, 2013, p. 152).

Essa compreensão de Marx sobre o movimento de crítica do mundo ajuda a entender melhor a radicalidade necessária a toda crítica que procure afinidade ao pensamento marxiano, pois recoloca, na história e na produção humana, – o trabalho – a baliza pela qual se deve guiar o movimento teórico. Marx não dispensa a importância desse movimento de criticar a realidade, de situar teoricamente as suas contradições, estabelecendo que:

> [...] o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas. A teoria é capaz de se apoderar das massas tão logo demonstra *ad hominem*, e demonstra *ad hominem* tão logo se torna radical. Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem é o próprio homem (MARX, 2013, p. 157).

Essa radicalidade apontada por Marx é movimento imprescindível em sua elaboração teórica e, apesar de poder ser encontrada textualmente na obra Crítica da Filosofia do Direito de Hegel (2013), pode ser identificada no próprio processo de desenvolvimento dos escritos marxianos, sendo questão imbricada em toda a sua produção. Na célebre obra intitulada Manuscritos Econômico-Filosóficos (2010), Marx apresenta um movimento recursivo de busca dos elementos constitutivos do Capital, tratando do salário, dos ganhos do Capital, da renda da terra e – com maior importância à nossa argumentação – do trabalho estranhado e da propriedade privada. No referido

texto, o autor sustenta a cadeia processual que subsidia a exploração dos trabalhadores, a sua miséria, mas, para além disso, põe em debate a autoprodução e a reprodução dos trabalhadores. É possível perceber, portanto, a forma ontologicamente crítica do pensamento marxiano, pois, ao desenvolver uma análise de formas superiores do desenvolvimento capitalista, remonta ao fundante do ser, vai até o primeiro traço da sociabilidade humana, o trabalho.

Na obra A Ideologia Alemã faz movimento semelhante. Ao travarem um diálogo franco e minucioso com as elaborações dos jovens-hegelianos, Marx e Engels (2007) estabelecem uma cadeia de circunstâncias que precedem o debate aberto com Ludwig Feuerbach, Bruno Bauer e Max Stirner, retornando ao fundamento material que dá origem às elaborações filosóficas alemãs. É ali, no desenvolvimento da sociedade alemã, e, consequentemente, da ideologia alemã, que se produz o alicerce para o hegelianismo e para a sua crítica.

Ao discorrer sobre a mecanização do materialismo de Feuerbach, Marx e Engels (2007), recorrem ao próprio conceito de história, de produção e reprodução da vida humana, questões tangenciadas na crítica de Feuerbach. Assim, na crítica empreendida por Marx e Engels (2007), temos que:

> [...] devemos começar a constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder fazer a história. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX e ENGELS, 2007, p. 33).

Essa retomada de características tão basilares da vida humana, o ato de comer, beber e abrigar-se, por exemplo, é marca da criticidade e da radicalidade do pensamento marxiano, pois o autor coloca o papel de base da sociabilidade humana nesses elementos. Levar a reflexão filosófica aos atos mais cotidianos, presentes na vida de todos os seres humanos, pressupostos de nossa sobrevivência, significa tomar a realidade por aquilo que de mais elementar ela possui, é reconstruir a linha histórica que, pela processualidade dos atos cotidianos, faz com que a ação de alimentar-se, de vestir-se, de abrigar-se constitua como pressuposto ao desenvolvimento ideológico, da produção teórica, da intencionalidade filosófica. Recoloca, assim, na explicação de

nossas elaborações, os elementos mais simples da vivência dos seres humanos.

Finalmente, essa linha que argumentamos presente nos escritos marxianos, certamente, apresenta-se com larga densidade na elaboração da obra pela qual Karl Marx ficaria mais conhecido, O Capital, em que ele (2013 a) tece um novo e mais elaborado estudo sobre os elementos constitutivos do Capital, desenvolvendo, nessa crítica da economia política, um movimento que se inicia naquilo que há de mais basilar no processo de produção do Capital, a mercadoria. No primeiro capítulo da obra, o autor já deixa claro ao seu leitor esse movimento de crítica radical que remonta ao solo da produção humana. O autor, de imediato, afirma: "A riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como uma enorme coleção de mercadorias, e a mercadoria individual como sua forma elementar. Nossa investigação começa, por isso, com a análise da mercadoria (MARX, 2013 a, p.113)".

Rapidamente é possível identificar no excerto o movimento que Marx desenvolve quando da produção de sua obra de maior alcance, que é começar pelo que há de mais elementar na esfera da produção do Capital. Na obra, Marx passa ainda pelo processo de troca, pela circulação de mercadorias, pelo dinheiro, pela sua transformação em Capital, pelo mais-valor e pela acumulação do Capital.

Observamos, portanto, que, para Marx, para que possamos chegar ao entendimento mais complexo das formas históricas, estruturas e concepções sobre a sociedade, é necessário que retornemos aos seus elementos fundantes, àquelas categorias sem as quais o complexo estudado não faria sentido. Esse movimento que identificamos no conjunto da obra marxiana torna-se de grande importância ao lembrarmos a influência do pensamento de Marx no conjunto das ciências humanas, na área da Educação e, com atenção especial, na Educação Ambiental. Identificar o movimento da crítica empreendida por Marx e que é reivindicada como influência importante para a Educação Ambiental Crítica significa melhor compreendermos o que, para essa concepção de Educação Ambiental, quer dizer a Crítica, o que está subentendido no conceito de radicalidade. Entender tais categorias no cerne da obra marxiana é dar amplitude ao que compõe a realidade, ao que sustentamos como concretude. É, pois, o retomar das múltiplas lateralidades que compõem o sistema do Capital e o reconhecimento dele naquilo que lhe é mais essencial, como produção humana, de determinadas classes e intenções, mas plenamente construído a partir das possibilidades humanas e, por isso, plenamente possível de ser transformado.

Buscar a radicalidade, em direta vinculação aos debates sobre a Educação

Ambiental Crítica é também uma tentativa de reconectá-la a sua nítida influência marxiana. É reaproximá-la de uma crítica que ponha em análise as superficialidades com que se apresentam os problemas que se interpõem às dimensões educativo-ambientais, é rememorar a crítica da terra, dos homens e de tudo que foi produzido por eles.

Por isso mesmo, apresenta-se a necessidade de recorrer a uma ideia diretamente consequente ao esforço de radicalizar a crítica, a temporalidade dos processos sociais, mais precisamente, do alargamento do horizonte temporal de nossas críticas. Tal situação põe-se como uma premência, dado o fato que, com a crescente influência do neopositivismo, é cada vez mais presente o entendimento de que a história é investida por ares naturalizantes, circunscritos, datados, que visam diluir as causas fundamentas de grande parte dos problemas sociais, do advento da propriedade privada dos meios de produção, e mesmo dos outros seres humanos e demais seres vivos e não-vivos.

Optamos por tratar conjuntamente a ideia de temporalidade e radicalidade por entendermos que a Educação Ambiental Crítica, nos debates empreendidos por seus autores referenciais, bem como nos desdobramentos produzidos por seus comentadores, centra o seu foco prioritário de crítica no horizonte temporal mais imediato, procurando esmiuçar as dinâmicas capitalistas e o paradigma científico moderno, estabelecendo-os como questões a serem superadas caso queiramos rumar a um novo projeto societário. Isso não nos parece questão em que se equivocam os autores e os seus comentadores, no entanto, é preciso ponderar que o debate sobre os problemas do capitalismo e da modernidade como elementos fundantes dos atuais problemas societários pode deixar escapar questões que se põem como, temporalmente, anteriores a esses fenômenos históricos citados.

Mészáros (2009) possibilita analisar os problemas atuais com uma concepção temporal mais abrangente. O autor pondera, por exemplo, que há uma diferença substancial entre as dinâmicas do capitalismo e de um processo muito mais amplo chamado –Capital. O segundo, atualmente, assumiria a forma de capitalismo, mas conforme lembra Mészáros (2009), é preciso ainda entender que alguns dos problemas que identificamos como próprios do capitalismo – como o antropocentrismo de nossa organização social – podem pertencer a uma base social, cujas raízes sejam antecessoras ao capitalismo. Tal raciocínio significa que, se queremos superar, por exemplo, essa questão, como tantas outras, é preciso que remontemos a elementos temporalmente muito distantes, sob pena de que, se desconsiderarmos tal horizonte

temporal muito mais abrangente, busquemos uma nova forma de organização social sem romper com questões muito mais solidificadas em nossa composição histórica.

Por isso, consideramos ser tão importante destacar essa crítica nomeada ao capitalismo e à modernidade, ainda que reconheçamos que vários dos problemas que enfrentamos atualmente sejam realmente alicerçados nessas formas históricas de produção da vida social e da ciência. Esse destaque é necessário, pois queremos superar não só o capitalismo e a modernidade, mas o modo de produção feudal que ainda subsiste nessa organização social – mesmo que pormenorizado – ou os modos de produção escravistas, dentre outras tantas formas históricas precedentes ao capitalismo, mas que, com ele, permanecem vivas. Advogamos, neste sentido, por uma transformação em bases de dominação muito mais amplas que a dominação oriunda da forma de trabalho assalariada, como o mais completo e irrestrito rompimento com a dominação patriarcal, machista, racista, colonialista e classista. Tal posicionamento coloca-nos diante da necessidade histórica de projetar um novo modelo social que rompa, para além do capitalismo e da modernidade, com essas questões que compreendemos maiores, com esses elementos que personificam as formas de apropriação privada da família, dos outros, do trabalho dos outros e de suas culturas e saberes.

Neste sentido, reivindicamos uma tomada de posição mais ampla, em especial na elaboração teórica daqueles que produzem a Educação Ambiental Crítica no Brasil. Assim, é fundamental retomarmos a ideia do nó de opressões que aborda Angela Davis (2016) em sua magistral obra intitulada ‒Mulheres, Raça e Classe, ou mesmo as ponderações de Heleieth Saffioti (2013), importante feminista brasileira que também aponta para o entrelaçamento das categorias históricas da raça/etnia, do gênero e da classe.

Reivindicar tais posições não significa, portanto, desconsiderar as importantes críticas e ponderações dos autores sobre categorias essenciais na compreensão da atualidade como o capitalismo e a modernidade. No entanto, significa perseguir um alargamento temporal e uma mais profunda radicalidade nas considerações dos autores que, segundo a nossa compreensão, colocam as dinâmicas da consubstancialidade existente entre raça/etnia, classe e gênero como questões de segundo plano. O que propõem os autores, parece-nos, é uma concepção amplamente difundida no marxismo, de que as questões de classe são prioritárias no debate da transformação social e na construção de uma nova sociedade. Esse debate, ainda que o consideremos pertinente,

dada a grande importância das questões de classe e mesmo da impossibilidade de fazermos uma análise social contundente sem que partamos dela, não pode esconder o fato de que, como pondera Angela Davis (2016), a raça marca a classe, o gênero marca a classe. Pensamos, assim como a autora, que tais questões precisam ser discutidas em direta relação com a mais completa abolição da sociedade de classes, a fim de que a revolução que vier – e realmente esperamos que venha – possa partir de um status de maior generalização possível da liberdade, onde uns – seres humanos muito específicos – não se apropriem do corpo, dos saberes, do trabalho e da cultura dos outros.

Assim sendo, a nossa análise busca evidenciar nas expressões dos autores e dos comentadores o destaque para algumas categorias majoritárias, para que se possa fazer ver aquilo que se esconde "bem debaixo do nosso nariz", para que não se negligenciem questões tão importantes quanto a classe, categoria que não há de faltar em qualquer análise marxista que se pretenda séria, mas também que não se diluam, nela, a dinâmica absolutamente complexa de nossa formação social. Em virtude disso, voltamos os nossos olhos à necessidade de englobar na crítica marxista um horizonte temporal mais amplo, uma contraposição mais evidente a categorias muito maiores que o próprio capitalismo ou a modernidade e a necessidade constante de procurar uma análise que, realmente, paute-se na radicalidade, no ir à raiz dos problemas, não tangenciando questões de maior envergadura, tão pouco ficando na superficialidade das críticas que não nos desacomodam, que não nos fazem pensar sobre os nossos privilégios, ou ainda que nos permitam, conscientemente ou não, perpetuar as relações de poder que esperamos que não façam parte de uma nova proposição de mundo.

Ao propormos essa reflexão sobre a necessidade de uma radicalização de nossas críticas e o consequente refinamento conceitual que decorre desse movimento, temos o interesse de também apontar para o cenário binário amplamente difundido na Educação Ambiental. Sobre ele, também tecemos algumas ponderações.

4.3 Binarismo

O exercício de radicalizar os nossos olhares sobre a Educação Ambiental permite recolocarmos o forte binarismo presente no conjunto desse campo sob outro foco. Concordamos com os autores referenciais da Educação Ambiental no que se refere à identificação majoritária de algumas das tendências dispostas na totalidade do campo. Por sua historicidade, sabemos que a Educação Ambiental espelha os debates

dispostos na sociedade que colocam, de um lado, conservadores e, de outro, críticos. Em nossa compreensão, há, certamente, uma divergência fundamental que separa ambas correntes e que nos permite afastarmo-nos de um debate educativo-ambiental circunscrito a categorias como a Economia Verde ou o Desenvolvimento Sustentável, as quais entendemos serem constituídas a fim de reafirmar os interesses da classe dominante. No entanto, conforme temos sustentado, há uma multiplicidade de olhares para a Educação Ambiental que não cabem nessas duas tendências que, assim como os autores, entendemos majoritárias. Não se pode, sequer na delimitação de Educação Ambiental Crítica, pressupor que há uma totalidade de consensos firmados e que todos pensamos e temos práticas sociais adequadas à totalidade dos que com essa corrente afinam-se.

Por maior obviedade que possa conter tal reflexão, ela faz-se ainda necessária dada a dificuldade na corporificação de nossos conceitos, de nossos posicionamentos e mesmo da radicalidade que talvez não seja tão frequente quanto gostaríamos. Se há, por parte dos autores referenciais desse corte específico da Educação Ambiental Crítica, um movimento de retomada de elementos centrais da realidade e uma tomada de posição que comumente aponta para a radicalidade que ensejamos, conforme se apresenta, por exemplo, nos estudos de Trein (2012), Tozoni-Reis (2008) e Layrargues (2012), há também um vasto cenário de apropriação do conteúdo dos escritos desses autores, apropriações que nem sempre se coadunam ao pensamento original dos autores. Já nos dedicamos anteriormente à abordagem dessa questão quando questionamos a utilização do pensamento de Descartes, Marx e também Foucault por diversos de seus comentadores. Esse movimento de apropriação e desenvolvimento do constructo dos autores, saudável e necessário, precisa estar aliado diretamente a um exame radical dos fundamentos que subsidiam os autores a fim de que não se produzam alguns cenários que consideramos, com muita infelicidade, presentes no cotidiano da Educação Ambiental Crítica.

Não é nossa intenção apontar responsabilizações individuais sobre a apropriação dos autores por seus comentadores, ou mesmo balizar, conforme a nossa própria vontade, as práticas de Educação Ambiental que se desenvolvem assumindo uma perspectiva crítica. Entretanto, a fim de que possamos realmente reconhecer os limites de nossas proposições, onde ainda precisamos avançar e em que elementos podemos pactuar, é necessário que coloquemos em questão o real binarismo que contrapõe algumas das posições assumidas nesse grande campo majoritário chamado

Educação Ambiental Crítica. A leitora (o leitor) emaranhada nas vivências da Educação Ambiental talvez já tenha visto, ou ouvido falar – normalmente queixosamente – sobre experiências de Educação Ambiental para ou sobre comunidades tradicionais. Também não se constitui em excrescência apontarmos para a grande quantidade de projetos de Educação Ambiental – e as consequentes pesquisas sobre – que dialogam com a temática da água, dos resíduos, da reciclagem e da reutilização, dentre outros, assumidamente postados no campo crítico, mas que pouco avançam no entendimento das condições em que se produz o desperdício da água, a gigantesca produção de resíduos e as dinâmicas particulares da reciclagem. Essa é a vinculação que entendemos mais profícua para este estudo. Não se trata de um apontamento dogmático do que pode e o que não pode ser classificado como Educação Ambiental, como Educação Ambiental Crítica e como, no caso em que nos interessamos particularmente, como Educação Ambiental Crítica que "bebe" na fonte da radicalidade marxiana. Mas apresentamos como questionamento teoricamente prioritário relacionado à afinidade de nossas práticas e estudos com a sociabilidade que efetivamente defendemos.

Reconhecemos, portanto, um cenário difuso em relação a uma definição binária plena sobre a totalidade da Educação Ambiental. Consideramos ser mais produtivo, em oposição a esse completo binarismo, um posicionamento de menor aderência ao conjunto do campo da Educação Ambiental Crítica do que propriamente aos referenciais que efetivamente utilizamos em nossa compreensão de mundo. Assim posto, pretendemos afirmar que talvez seja necessário um empenho coletivo das educadoras e educadores ambientais no sentido do fortalecimento dos fundamentos da Educação Ambiental, para que, com isso, possamos entender os limites de nossas compreensões e os caminhos que ainda precisamos trilhar.

Procuramos estabelecer, no capítulo 2 (dois), um espaço para que a leitora (o leitor) pudesse ter a oportunidade de um contato mais direto com excertos e categorias principais defendidas por alguns autores referenciais da Educação Ambiental. O nosso movimento subsequente foi o de, a partir dos indicativos dados por eles, procurar as correntes majoritárias do marxismo que influenciaram os delineamentos da Educação Ambiental Crítica tal qual a conhecemos. É um esforço que se fez necessário para entendermos esse cenário aparentemente contraditório que apontamos no campo do saber em que estamos nos detendo. De um lado, indicamos para uma justa posição dos autores referenciais em relação a categorias importantes da constituição do sistema e de apropriação privada em que nos constituímos. Ainda que tenhamos certas

ponderações quanto à circunscrição temporal de algumas críticas ou a secundarização de debates elementares, reconhecemos um esforço produtivo e salutar na produção dos autores. Por outro lado, identificamos que há um cenário amplo de práticas e teorizações críticas que se confunde – em alguns casos, com perfeição – com práticas e teorizações conservadoras. Essa contradição, entendemos, não pode ser deduzida apenas das ‑brechas‖ apontadas no pensamento dos autores referenciais, qual sejam, a identificação de elementos secundários enquanto causas prioritárias da ascensão do sistema do Capital – um exemplo disso é a identificação do capitalismo, do industrialismo e da modernidade como causadoras da falência sócio-ambiental da atualidade –.

Consideramos necessário retornar às influências que chegam à Educação Ambiental para entendermos como, de fato, são produzidas essas contradições, se, por desconhecimento dos fundamentos ou por reflexo do amplo cenário de positivização, elitização e neopositivização das ciências humanas. Gostaríamos, neste ponto, de apresentar algumas das nuances que se mostram importantes em concepções influentes na Educação Ambiental Crítica, aquelas que, em um demorado período textual, dedicamo-nos a explicitar.

4.4 A pragmática staliniana e a Teoria Crítica na Educação Ambiental Crítica

No capítulo anterior, em que tratamos da crítica e do cenário do marxismo pós-Marx, procuramos proceder de maneira a apresentar algumas linhas gerais das concepções que consideramos tão importantes no conjunto do marxismo e que acabam por desembocar em parte significativa da Educação Ambiental Crítica. Talvez ao ampliarmos o debate com tais concepções, apontando os seus limites e contribuições, seja possível melhor compreender o cenário contraditório que vemos no conjunto da Educação Ambiental.

Pedimos à leitora (ao leitor) que rememore a nossa metáfora a fim de que possamos melhor situar tais concepções e seus autores naquela aristocrática mesa de jantar. Lembre-se, leitora (leitor), que não havíamos decidido – e confessamos que não decidiremos – onde Marx estava sentado, se mais perto dos modernos ou dos críticos da modernidade. Igualmente o mesmo exercício de encontrar os lugares adequados aos comentadores de Marx não é tarefa fácil, mas, parece-nos correto afirmar que essa pragmática staliniana e os autores principais da Teoria Crítica sentam-se próximos a

Marx. Há que lembrar também que em momento anterior já mencionamos que na referida mesa desenvolve-se uma enormidade de narrativas. Existem “cutucadas” por debaixo da mesa, sobremesas divididas e toda espécie de fofoca sobre os demais convidados. Aí entra outra pitada de influência que gostaríamos de imaginar. Com quem conversam os nossos autores durante o jantar? De que lugares ouvem e quem fala? Sobre o que se fala durante o jantar? Como daqui do cantinho da mesa só percebemos alguns detalhes de toda essa trama, passam-nos despercebidos alguns assuntos e algumas influências desses diálogos, no entanto, podemos perceber um pouquinho de cada e, certamente, haveremos de ir para casa com algumas “pulgas atrás da orelha”. É improvável que passemos ilesos aos debates empreendidos durante o jantar por maior que seja o exame de consciência que façamos. Os argumentos têm dessas coisas de ficarem “martelando” em nossa cabeça. Sem sombra de dúvidas, os assuntos discutidos na mesa voltam no exato momento em que recostarmos nossa cabeça no travesseiro. Provavelmente nos perguntaremos: Mas o que queriam dizer com Crítica? E com prática social? E o que, de fato, tem a ver a estética com tudo isso? Onde foi mesmo que a revolução entrou nessa conversa? Para que mais visível seja essa alocação de lugares e para que melhor possamos entender esse cenário de questionamentos. Vejamos algumas nuances prioritárias de tais perspectivas.

Destacamos duas grandes influências que perpassam o cenário do marxismo pós- Marx, a pragmática staliniana e a Teoria Crítica. Ambas acabam se tornando majoritárias dada a potência ou de seus desdobramentos práticos, no caso da primeira, ou de sua larga envergadura teórica, como no caso da segunda. De toda forma, elas acabam por colocar no cenário do marxismo, de onde não escapa essa parte que nos interessa da Educação Ambiental Crítica, uma série de questões muito particulares, dentre elas: o praticismo/pragmatismo; a metodologização; o elitismo de fundamentação burguesa e a justificação teórica da prática.

Compreendemos que tais categorias não surgem no interior dessas correntes por acaso, por maldade ou providência divina, mas pelo fenômeno amplo de influência do positivismo, da filosofia burguesa e do neopositivismo nas ciências humanas. Os desdobramentos de fundamentação positivista e neopositivista podem ser sentidos mais diretamente na pragmatização do entendimento da realidade e, por exemplo, no caso da experiência staliniana, na economicização da sociedade.

Essa economicização reverbera de forma que ao analisarmos a sociedade acabamos por reduzir um grande número de complexos sociais e suas dinâmicas

particulares à esfera da economia. Isso não significa tirarmos da economia o pilar de sustentação dos demais complexos sociais, como a educação, a estética, a ética ou a religiosidade. Conforme subsidou-nos a ontologia marxiana apurada por Lukács (2012, 2013), as dinâmicas sociais são ontologicamente dependentes da base material/orgânica que as possibilita, o que significa que sem o trabalho, sem o intercâmbio entre ser humano e natureza não se pode produzir os demais complexos sociais – como a economia, por exemplo – os quais dependem, portanto, inevitavelmente, do sustento biológico do ser social. Há, neste caso, uma relação entre o complexo fundante e os complexos fundados, todos eles igualmente importantes na produção e na reprodução social e apenas ontologicamente prioritários ou secundários.

A economia, tratada de forma isolada, tal qual preconiza o enquadramento categorial do positivismo e a matematização da realidade oriunda do neopositivismo legam uma tendência prática de simplificação do real. Segundo Lukács:

> Mas, quando a economia é transformada numa ciência particular, ainda que inserida numa concepção global que se pretenda marxista, ela perde sua ligação orgânica com o conjunto do destino histórico do gênero humano; em conseqüência, isolada no plano científico e assim aplicada na prática, pode ser tratada em termos apenas táticos (LUKÁCS, 2011, p. 135).

Ainda conforme o autor:

> No centro do método staliniano, como já disse, estava a prioridade da tática sobre a estratégia e, antes mesmo disso, sobre a compreensão teórica das tendências do desenvolvimento global da humanidade enquanto conteúdo da ontologia do ser social. Também vimos, contudo, que esta prioridade não envolvia apenas a atitude individual de Stalin em face destes problemas: tratava-se da orientação dominante no período, embora sob formas variadas (LUKÁCS, 2011, p. 134).

No excerto anterior fica evidente o cenário de influência posto ao marxismo desenvolvido no período staliniano do estado soviético. Esse destaque prático/tático, de prioridade de determinadas categorias sociais é bastante parecido com a crescente metodologização das ciências humanas, em que se invocam transformações da sociedade a partir de ―caixinhas‖. Daí as transformações éticas, ou estéticas, políticas, todas circunscritas a esferas específicas da sociabilidade humana.

Esse movimento pragmático de enrijecimento do real, de enquadramento categorial, favorece as soluções formais das problemáticas ambientais. Se as problemáticas socioambientais são reduzidas ao campo da política, basta o trabalho no cerne do Estado para que sejam resolvidas, se o problema está no campo da economia,

mude-se o modo de produção. Neste sentido, prepondera uma solução burocrática, oficialista e centralizada das ações sociais, afastando a apropriação do real e a sua superação do campo da vida cotidiana.

Como consequência de um afastamento da vida cotidiana, e com direta influência da filosofia burguesa, opera no campo das ciências humanas, e também na Educação Ambiental Crítica, certa elitização teórico-metodológica. Pergunte-se leitora (leitor), quantas vezes você se deparou com publicações, debates, palestras e eventos em que o foco das posições tendia ao abstracionismo? Em que pouco se tratava da vida cotidiana e do impacto dos estudos e propostas na concretude da realidade? Com esses questionamentos não temos a intenção de que os debates e propostas não tenham alguma abstração ou mesmo que se afastem por completo da especulação filosófica, não somos tão modernas assim. Mas gostaríamos de provocá-la a pensar se realmente o que nós fazemos na Educação Ambiental Crítica é passível de reconhecimento fora dos limites da academia. De alguma forma, nós que produzimos Educação Ambiental reconhecemo-nos como trabalhadoras e trabalhadores? Que afinidades mostramos entre nossas elaborações e os elementos mais basilares da realidade – moradia, alimentação, transporte, lazer?

De certa forma, o foco prioritário nos debates internos da Ciência, da Ética, da Estética e etc., tal qual disposto, por exemplo, nas produções oriundas de expoentes da Teoria Crítica como Adorno e Horkheimer, acaba por afastar-nos um pouco dessa esfera de produção da vida que nos é tão importante, a vida cotidiana. Certamente, reconhecendo o nosso compromisso social de debatermos também essas questões, podemos ver a importância da Teoria Crítica no aprofundamento, por exemplo, dos estudos da indústria cultural. Entretanto, consideramos que talvez essas problemáticas precisam ser cada vez mais postas em direta relação com as necessidades da classe trabalhadora, que dialogue mais diretamente com as (os) intelectuais que emergem da academia. Ponderamos que o espaço da teoria, de fundamental importância – também pelo fato que é precisamente isso o que estamos fazendo, teorização – deva ser um lugar privilegiado de autoprodução e reprodução da classe trabalhadora, não sendo apenas uma justificação teórica de nossas práticas. O movimento precisa ser de retroalimentação e não de cristalização categorial/teórico-metodológica.

Com a influência direta do positivismo, do neopositivismo e da filosofia burguesa, tanto a pragmática staliniana quanto a Teoria Crítica perdem um pouco de

sua direta vinculação com o real, com a vida cotidiana e reproduzem, mesmo que indiretamente, mesmo que imiscuído nas entranhas da teoria, um pouco desse fenômeno de cristalização, dogmatismo e elitismo. A Educação Ambiental Crítica, com essas influências, acaba por ser tomada como pronta, dada para a aplicação. Conforme aponta Podewils (2019), a Educação Ambiental acaba por iluminar as práticas e as demais produções teóricas. Ela, pronta, argumenta precisamente o que devemos fazer e salvaguarda-nos de possíveis equívocos teóricos ou práticos.

Essas são algumas possibilidades de análise para tais concepções teóricas – pragmática staliniana e a Teoria Crítica –, podemos, a partir dos óculos que colocamos, enxergar, majorar ou minorizar determinados aspectos de cada uma delas. Temos convicção de que potencialidades dessas concepções escaparam por "nossos dedos" e algumas problemáticas que elas legam não foram percebidas por nós. O que importa, em nossa argumentação, é que tenha percebido a leitora (o leitor) que, de um modo ou outro, não consideramos que se possa passar ileso ao que nos cerca. Se vivemos sob o modo de produção capitalista como nos afastamos por completo da Filosofia burguesa? Ela não nos causa nenhum impacto? Mesma reflexão passa-se quando observamos as dinâmicas próprias do –socialismo real‖, teria passado incólume pela onda neopositivista que até hoje se alastra nas ciências humanas? Teria a Teoria Crítica se afastado inequivocadamente da filosofia clássica grega, ou mesmo de sua fundamentação hegeliana, ou das concepções psicanalíticas?

Pensamos que essa questão fica em aberto, não há culpados, tampouco heróis no campo da teoria, há a realidade e todas as suas influências. Já sabemos, leitora (leitor), quem andou cochichando nos ouvidos das correntes que convidamos à mesa. Se somos, gostando ou não, produzidos pelas influências críticas, positivistas, neopositivistas, elitistas, classicistas, tratemos de fazer diferente, de olhar para outros lugares, de conversar com outros interlocutores e mesmo descobrir novos olhares sobre estes com os quais temos dialogado. Tratemos de pôr a mesa de outra maneira. A partir deste ponto, partimos para um outro momento de nossa conversa, sentamos lado a lado para tecer os diálogos que mais nos interessam. Esperamos, leitora (leitor), que as nossas afirmações façam sentido para você também.

5 O alargamento dos horizontes temporais da Crítica

> *Que efeito surpreendente faz a comida no nosso organismo! Eu que antes de comer via o céu, as árvores, as aves tudo amarelo, depois que comi, tudo normalizou-se aos meus olhos. Quarto de Despejo - Carolina Maria de Jesus.*
>
> *As manchas dos juazeiros tornaram a aparecer, Fabiano aligeirou o passo, esqueceu a fome, a canseira e os ferimentos. As alpercatas dele estavam gastas nos saltos, e a embira tinha-lhe aberto entre os dedos rachaduras muito dolorosas. Os calcanhares, duros como cascos, gretavam-se e sangravam.*
>
> *Num cotovelo do caminho avistou um canto de cerca, encheu-o a esperança de achar comida, sentiu desejo de cantar. A voz saiu-lhe rouca, medonha. Calou-se para não estragar força.*
>
> *Deixaram a margem do rio, acompanharam a cerca, subiram uma ladeira, chegaram aos juazeiros. Fazia tempo que não viam sombra.*
> *Vidas Secas – Graciliano Ramos.*

Em quatorze de março, dois velhos amigos despediram-se. Um deles, o Mouro, deixava um vigoroso legado ao mundo, construído a partir de décadas de dedicação, obstinação, análise, leitura e crítica. Das contribuições do outro amigo também não se pode fazer pouco caso. Engels formularia com Marx algumas das análises mais robustas do conjunto do marxismo, apresentando ao mundo notas sobre as condições das classes trabalhadoras, as origens da família e as suas descobertas sobre a natureza. Dentre as mais contundentes elaborações de Engels, uma talvez passe despercebida por muitas leitoras (leitores), trata-se da homenagem de despedida do autor para o seu amigo Marx. No dia 14 de Março de 1883, o discurso proferido por Engels destacou as valiosas contribuições de Marx não somente pelas proposições teóricas de grande importância à história da humanidade, mas, com sutileza ímpar, ressaltou o que, para nós, é a principal descoberta do autor "[...]o homem necessita, em primeiro lugar, comer, beber, ter um teto e vestir-se antes de poder fazer política, ciência, arte, religião [...]". Reconhecemos a importância dessa afirmação dada à ligação que ela permite tecer entre o movimento de produção teórica de alta densidade desenvolvido pela humanidade e a instância da cotidianidade. Essa relação intrínseca, por vezes pormenorizada nas construções teóricas, é o que nos leva a questionar aquilo que nos circunda, o nosso processo formativo e a concretude das afirmações, as quais, embasadas na leitura de livros e artigos, e também a partir de análises e debates, construímos na academia.

O que Marx descobriu – e concordamos com Engels, no plano das grandes teorias foi um achado ímpar; – anteriormente às mais abstratas resoluções teóricas, somos seres orgânicos, dependentes, inexoravelmente, de atos bastante comuns, como alimentar-se e vestir-se. Tal descoberta leva-nos a tecer uma relação umbilical entre Marx, Carolina de Jesus e os personagens de *Vidas Secas* retratados por Graciliano Ramos. Todos, partindo de lugares completamente diversos, retratam o que há de mais basilar à vida humana, a necessidade de comer. Nas obras de Carolina de Jesus, o cenário de fome, privação e miséria mescla-se à descrição diária da luta pela vida cotidiana: 13 de maio, 15 de maio, 16, 17, 19, 20 de maio... A realidade descrita no diário de Carolina de Jesus, no seu *Quarto de Despejo,* expõe exemplarmente o que Marx (2013, 2006) e os seus comentadores (LUKÁCS, 2012, 2013; MÉSZÁROS, 2011) estabelecem como categoria fundante do ser social. O trabalho, para os referidos autores, é o intercâmbio com a natureza, movimento de satisfação das necessidades humanas.

Em *Vidas Secas,* o cotidiano que se apresenta é semelhante ao narrado por Carolina de Jesus. A fome, a privação e a miséria confundem-se com a seca que assombra Fabiano, Sinhá Vitória, o menino mais velho, o menino mais novo e a cadelinha Baleia. Cada personagem empresta à obra escrita por Graciliano Ramos a sua visão particular do mundo e destaca, a seu modo, as necessidades fundamentais do ser. Fabiano rezinga as contas do patrão, Sinhá Vitória sonha e planeja a cama de varas, o menino mais velho questiona-se sobre o Inferno, o menino mais novo passa o dia desassossegado e a cadelinha Baleia caça, vigia e sonha com os ossos que lhe aguardam. Todos eles figuram o cenário de soberania da necessidade, poeticamente descrito por Graciliano Ramos. Marx não partilhou as mesmas experiências da favela de Carolina de Jesus ou do sertão de Fabiano, não obstante, olhando para a realidade, para as condições a que a classe trabalhadora estava submetida, identificou a legalidade da história humana, percebeu o fundamento da construção ideológica do mundo, a premência de, antes de qualquer coisa, aquietar as necessidades materiais próprias a todos os seres humanos.

A categoria de trabalho, tratada muitas vezes apenas no plano categorial, mostra-se, por mais rebuscada que possa apresentar-se, fato comum, o que liga os mais diversos cenários humanos. Todas e todos, ricos e pobres, do Sul ou do Norte, de qualquer lugar do mundo, carecem do intercâmbio material com a natureza para a satisfação de suas necessidades. A essa descoberta do fundamento do ser social, soma-

se uma segunda compreensão estabelecida por Marx, a de que:

> Fome é fome, mas a fome que se sacia com carne cozida, comida com garfo e faca, é uma fome diversa da fome que devora carne crua com mão, unha e dente. Por essa razão, não é somente o objeto de consumo que é produzido pela produção, mas também o modo do consumo, não apenas objetiva, mas também subjetivamente (MARX, 2011, p. 47).

O que se depreende é que o ato de satisfação das necessidades humanas pelo intercâmbio com a natureza dá origem não apenas ao produto que satisfaz, mas a um conjunto de processos e relações que organizam a sociedade, *locus* onde partilham os seres sociais. Neste capítulo, dedicamo-nos a dialogar sobre as relações de produção que se desdobram na sociedade e propiciam formas diversas de estar no mundo, fazendo com que uns saciem a sua fome com pouco, enquanto na mesa de outros abundam riquezas que findam no lixo.

Justificamos a necessidade de discutir essas relações em seus elementos majoritários por termos advogado que é fundamental que a Educação Ambiental Crítica – o nosso objeto de análise – alargue temporalmente os seus horizontes de crítica, que olhe para a realidade a partir de características mais marcantes, de relações temporalmente muito mais distantes do que a atual forma histórica de produção. O nosso destaque para tal proposição não se faz a fim de adensamento teórico de nossas posições, mas porque entendemos que olhar para a historicidade da realidade, para as formas que constituem a humanidade, pode auxiliar-nos a tecer horizontes imaginativos diversos, sonhar com revoluções que transformem a totalidade das relações de dominação, e não apenas parte delas. Dialoguemos, pois, sobre esse alargamento de horizontes temporais.

5.1 Capital ou Capitalismo?

Uma de nossas preocupações preponderantes tem sido trazer alguns dos principais debates empreendidos pelos autores referenciais da Educação Ambiental Crítica, destacando algumas de suas afirmações que se relacionam com a superação das atuais condições de vida e de produção da existência humana, com a transformação radical do capitalismo, da modernidade, do paradigma liberal e de outras características concernentes ao presente modo de produção. Reconhecemos a relevância das elaborações dos autores no que diz respeito ao apontamento de tais categorias como importantes ao processo de expropriação das trabalhadoras e trabalhadores.

Concordamos, por exemplo, com as indicações de Loureiro (2012, 2012 a) sobre a necessidade de uma ruptura e profunda transformação das condições existentes, bem como da identificação do capitalismo, da modernidade e do industrialismo como condicionantes da submissão do trabalho na presente sociedade. Movimento semelhante também desenvolve Guimarães (GUIMARÃES, 2016; RODRIGUES e GUIMARÃES, 2011) ao invocar a necessidade de uma transformação com radicalidade no cenário da modernidade e da vigente crise civilizatória. Layrargues (2006), por sua vez, apresenta outros indicativos problemáticos desse cenário, destacando o antropocentrismo, o monoteísmo e o iluminismo, fazendo menção à importância de atentarmos à categoria de trabalho. Tozoni-Reis (2008, TOZONI-REIS e LOUREIRO, 2016) mobiliza-se no mesmo sentido ao buscar a transformação da sociedade organizada sob o modo de produção capitalista, coadunando com a sustentação de Trein (2012), para a qual é necessária uma transformação bastante radical nos sustentáculos das condições de mercantilização da existência humana. Ao que nos parece, essa parte referencial da Educação Ambiental Crítica é uníssona ao identificar a sua oposição ao capitalismo.

Não gostaríamos que a leitora (o leitor) fosse induzida a pensar que a nossa crítica aos autores desconsidera a validade de suas proposições. Consideramos que a oposição destacada pelos autores é válida, afinal, vivemos sob a égide do modo de produção capitalista, da modernidade, do industrialismo e, certamente, tratam-se de categorias que contribuem às condições de produção e reprodução da vida a que estão submetidas as trabalhadoras e os trabalhadores. A nossa suspeição, entretanto, é quanto ao horizonte temporal a que dizem respeito essas críticas. Se, por um lado, as oposições nomeadas pelos autores são válidas, por outro, elas colocam aos que lutam pela transformação radical da sociedade uma série de questões que podem soar inferiores, mas que, neste estudo, são tratadas como debates fundamentais.

Consideramos, na esteira das elaborações produzidas por István Mészáros em *Para Além do Capital*, que há uma distinção fundamental entre os entendimentos de Capitalismo e de Capital. Ainda que ambos sejam diretamente relacionados, o primeiro só existe em decorrência do segundo e o segundo independe do primeiro para existir. Há aí uma relação de estruturas fundantes e fundadas. O Capitalismo, neste sentido, é a conformação histórica presente de relações mercantilizadas que tem como fundamento uma forma específica de venda da força de trabalho humana, a forma assalariada. O Capital, por sua vez, é fenômeno de abrangência gigantescamente maior,

perpassando os modos de produção escravista e feudal, constituindo-se como uma relação sociometabólica totalizante (MÉSZÁROS, 2011) que se alastra com uma intensidade muito maior aos diversos complexos sociais, sendo o antagonista direto da categoria produtora de toda a riqueza social, o trabalho.

Para marcamos a distinção entre tais esferas e a comum coincidência entre esses distintos – embora relacionados – fenômenos, chamemos à discussão as ponderações estabelecidas por Mészáros (2011):

> Marx chamou seu trabalho *CAPITAL*, e não *Capitalismo*, na verdade por uma boa razão, como veremos num instante. Similarmente, ele definiu o objeto do volume primeiro como ―der Produktionsprozess des Kapitals, isto é, ―O processo de produção do capital, e não como o processo da ―Capitalist Production (da produção capitalista) – como foi erroneamente traduzido para o inglês, sob a supervisão de Engels –, que é um assunto radicalmente diferente.
> ―Capital é uma categoria histórica dinâmica e a força social a ela correspondente aparece – na forma de capital ―monetário, ―mercantil etc. – vários séculos antes de a formação social do CAPITALISMO enquanto tal emergir e se consolidar (MÉSZÁROS, 2011, p. 1064).

A preocupação desencadeada por Mészáros é exemplar, pois nos permite entender a amplitude do que também vamos mencionar como Capital. Não se trata de, com esses apontamentos, tecer um preciosismo categorial que em nada contribui com o horizonte de superação das condições alienadoras de produção e da reprodução da vida, mas, pelo contrário, de partir dessa distinção majoritária entre Capital e Capitalismo para podermos entender em que horizonte preciso de superação necessitamos trabalhar. Isso lega ao debate, que se pretende calcado nas formulações marxianas, uma radicalidade fundamental, a qual não pode afastar-se de um horizonte muito ampliado de críticas que se produzam no sentido da ruptura plena com as condições históricas de dominação perpetradas pelo sistema do Capital.

Em mesmo escrito, o autor indica esse caráter projetivo que é possibilitado pela análise ampliada e sistêmica, apontando que:

> A importância [...] não é meramente teórica, mas cada vez mais diretamente *prática*. A dimensão histórica do capital e da produção de mercadorias não está confinada ao passado, esclarecendo a transição dinâmica das formações pré-capitalistas para o capitalismo, mas manifesta suas necessárias implicações práticas para o presente e para o futuro, preconfigurando os objetivos compulsórios e as determinantes estruturais inevitáveis da fase *pós-capitalista* de desenvolvimento (MÉSZÁROS, 2011, p. 1065).

A nossa preocupação dá-se, assim como preconiza o autor, em, partindo do entendimento dos elementos fundantes das problemáticas sociais, compreender o

cenário a desenvolver-se no pós-capitalismo, ou seja, caso alcancemos as condições necessárias à revolução, qual é o projeto societário que construiremos? Um que supere o capitalismo ou que, de forma radical, empreenda a ruptura completa com o Capital? Em que consistem os elementos transformados? Eles serão dados apenas na esfera econômica ou, muito maior, na totalidade dos complexos sociais?

Saffioti aponta com maestria para tais questionamentos ao assinalar:

> Todavia, a crença de que a implantação do socialismo leva, automaticamente, à destruição dos elementos culturais responsáveis pela inferiorização social da mulher limitou as possibilidades de solução satisfatória do problema feminino pelas sociedade socialistas. Este fato tornou claro que não basta canalizar o querer coletivo numa ação revolucionária destruidora da estrutura das sociedades de classes; é preciso analisar e prever o comportamento de fatores socioculturais decisivos a fim de que se leve a bom termo o processo de mudança radical.
> Dado que as categorias de sexo não apresentam autonomia e nem constituem determinações essenciais do sistema capitalista de produção, a consciência negadora deste tipo estrutural apenas tange o problema da mulher, sem adentrar convenientemente seus meandros, atacando diretamente as determinações essenciais da sociedade de classes e acreditando que essa atitude seja suficiente como solução de todas as contradições do referido sistema (SAFFIOTI, 2013, p.516 – 517).

Em *A Mulher na Sociedade de Classes*, Heleieth Saffioti expõe a impossibilidade de uma ruptura radical e a transformação de complexos como o patriarcado na mera superação do capitalismo. O fenômeno descrito pela autora deixa evidente a necessidade de uma ampliação dos complexos levados em conta na proposição de uma nova sociedade, bem como na derrocada completa do sociometabolismo do Capital. Tal afirmação da autora corrobora com a lembrança a que temos recorrido constantemente neste estudo, a de que há uma cadeia maior de condicionantes que estruturam formas diversas de dominação social, as quais, em nossa compreensão, proporcionam o nó de opressões que perpassa diversas estruturas de relações de produção.

Considerada a diferenciação fundamental entre o Capitalismo – fase majoritária atual do Capital – e o próprio Capital, cabe ressaltar alguns dos elementos constitutivos dessa relação sociometabólica de maior envergadura. Primeiramente, precisamos destacar a natureza do Capital, compreendido aqui não como ente material, como coisa em si, mas enquanto relação social. Essa relação de dominação e apropriação privada inicia-se ainda nos modos de produção primitivos, considerados como produções comunais da existência.

Os processos de produção e reprodução da existência humana iniciam na comunidade, na coletivização das tarefas e na distribuição das riquezas produzidas. O trabalho produtor de valores de uso socializa-se e é consumido a partir das necessidades da coletividade, esgotando-se pelas carências da totalidade social. Na aurora das produções comunais, a geração de excedente ainda não é suficiente para suplantar as carências. Com o amadurecimento do trabalho comunal, desenvolve-se também a divisão social do trabalho. Nesse processo, inicia-se a produção de trabalho excedente, a qual, assim como a divisão social do trabalho, é parte componente do desenvolvimento de certos complexos primários e secundários (LUKÁCS, 2013).

No trato com o trabalho excedente, são produzidas as condições, hoje muito mais desenvolvidas, de expropriação das trabalhadoras e dos trabalhadores, pois daí decorrem as relações de dominação do excedente, o consequente modo de controle da sociedade e a apropriação privada da riqueza socialmente produzida. Segundo Marx e Engels:

> Com a divisão do trabalho, na qual todas essas contradições estão dadas e que, por sua vez, se baseia na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias opostos umas às outras, estão dadas ao mesmo tempo a distribuição e, mais precisamente, a distribuição desigual, tanto quantitativa quanto qualitativamente, do trabalho e de seus produtos; portanto, está dada a propriedade, que já tem seu embrião, sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos do homem. A escravidão na família, ainda latente e rústica, é a primeira propriedade, que aqui, diga-se de passagem, corresponde já à definição dos economistas modernas, segundo a qual a propriedade é o poder de dispor da força de trabalho alheia (MARX e ENGELS, 2007, p. 36-37).

Essa relação de apropriação desigual do excedente de trabalho socialmente produzido desencadeia um amplo complexo de relações de controle que desde as sociedades comunais/primitivas até agora tem se desenvolvido de forma cada vez mais refinada. A exemplo das instâncias de controle que são postas na sociedade, temos o Estado, o Direito e os demais complexos sociais que organizam o todo social. A família – e para nosso interesse especificamente a mulher – constitui a primeira instância para a qual se dirige esse movimento privatista. Os contornos da exploração da mulher legam ao trabalho social, para além da divisão social do trabalho, uma segunda hierarquia divisória, a divisão sexual do trabalho, que, segundo Mirla Cisne (2015):

> é uma das formas centrais para a exploração do capital sobre o trabalho. Essa divisão segmenta os trabalhos de homens e mulheres

> e hierarquiza tais trabalhos de forma a subalternizar os considerados naturalmente femininos em relação aos considerados naturalmente masculinos (CISNE, 2015, p. 117).

Neste excerto, podemos ver uma das formas de perpetuação do sistema de apropriação privada e controle social organizado pelo Capital. Cumpre destacar, neste ponto, que esse fenômeno de naturalização de processos socialmente produzidos também afeta a própria compreensão da categoria de trabalho. Se, no processo de divisão sexual do trabalho, foi necessária a naturalização da ‒fragilidade da mulher –, cabe ressaltar que tal naturalização de fragilidade só é posta a determinado grupo de mulheres na sociedade, não sendo hegemônica para as mulheres trabalhadoras, negras, indígenas –, foi importante também a naturalização das formas alienadas de trabalho. O trabalho foi, assim, sendo constituído como elemento estranho, alienador dos seres sociais. Esse empreendimento, operado pela filosofia/história/sociologia/economia das classes dominantes, visa, historicamente, a subsunção completa do trabalho ao Capital.

A despeito do que anseia sustentar a classe dominante, cumpre olhar para a possibilidade emancipadora do trabalho, a sua vertente original, produtora e reprodutora da sociabilidade. Essa condição de produtora da realidade que é própria do trabalho relaciona-se diretamente com as reflexões dispostas no início deste capítulo. Nos pores teleológicos primários, estabelecemos a relação mais imediata com a base orgânica sob a qual se produz a humanidade. De acordo com Marx e Engels (2007):

> [...] devemos começar a constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder
> ―fazer história. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX e ENGELS, 2007, p. 32 – 33).

Essa relação de intercâmbio material dos seres humanos com a natureza – o que em si é uma relação da natureza com a natureza (MARX, 2006), é tida em parte do referencial marxiano, em especial aquele com o qual nos afinizamos, como a relação fundante do ser social. Sobre isso, Lukács (2013) aponta que:

> Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, inter-relação

> que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (LUKÁCS, 2013, p. 44).

O que Lukács sabiamente anuncia neste trecho é justamente o caráter fundante do trabalho, essa relação primordial de satisfação de necessidades humanas que desencadeia uma ampla gama de complexos que não podem ser deduzidos nele. No processo de trabalho, o ser humano planeja idealmente, toma par das forças materiais exteriores, dialoga com elas e submete-lhes os frutos de sua prévia-ideação. Com a adequação desse pôr teleológico com a materialidade processam-se complexos de novo tipo, aqueles que se fundam no trabalho, mas que não se restringem a ele. Iniciam-se, pois, os complexos educativos, artísticos, éticos, estéticos, políticos e etc. É importante, entretanto, a ressalva que Lukács apresenta na sequência de tal reflexão, a de que tal isolamento da categoria de trabalho, esse caráter prioritário que ele assume, pode ser descrito apenas no plano abstrato. Na processualidade histórica, tal relação entre o complexo fundante e os fundados dá-se simultaneamente. Essa distinção mostra-se ainda mais relevante dado o histórico de julgo economicista com que muitas perspectivas marxianas/marxistas são colocadas. Não se trata de tomar o trabalho – nessa acepção ontológica, criadora – como esfera única e qualitativamente melhor do ser social, mas como esfera cuja prioridade é apenas ontológica.

Partindo dessa compreensão de relação intrínseca entre o complexo fundante e os fundados, consideramos que é exatamente por esse motivo que a esfera de transformação radical da sociedade precisa romper inextricavelmente com a produção *e* a reprodução social e não apenas com as dinâmicas produtivas para que, então, no processo pós-revolucionário, as relações de produção sejam influenciadas por ela. Isso significa que o projeto revolucionário precisa romper com a totalidade do sociometabolismo do Capital.

O que temos apontado, leitora (leitor), em nosso diálogo com os referenciais da Educação Ambiental Crítica é justamente essa limitação ao capitalismo, o qual, transformado, por si só, não garante a supressão irrestrita da reificação das relações sociais, do patriarcado, do racismo, do colonialismo, pois essas relações pertencem a esse complexo mais amplo chamado Capital. Entendemos que a influência para tal horizonte temporal de crítica venha, em grande parte, daquelas fontes mencionadas no capítulo 3 (três), o regime staliniano e a Teoria Crítica. Ao centrarem as suas proposições na parcial socialização dos meios de produção e rompimento com parte

dos pilares capitalistas, como é o caso da primeira fonte, ou à supressão da racionalidade moderna, da industrialização e do capitalismo, como é o caso da segunda, elas apenas promovem transformações parciais na produção e na reprodução da vida em sociedade.

Proposições parciais podem ser encontradas na história, algumas delas, aliás, com maior sucesso e disseminação, caso, por exemplo, da transformação do modo de produção escravista para o feudal, e do feudal para o capitalista. O que existe, em último caso, é a transformação na forma de apropriação do excedente em cada modo de produção, mas mantendo vigorosa e cada vez mais complexa a estrutura de dominação maior, o Capital, o qual tem, por princípio, a incontrolável expansão e acumulação privada da riqueza produzida pelas trabalhadoras e pelos trabalhadores.

De acordo com Paniago

> O capital, para se consolidar como um sistema universal e dominante, teve que superar todas as barreiras dos modos de produção anteriores e se libertar de todas as restrições sociais, políticas e materiais ao seu impulso à autorreprodução contínua. Capital, como vimos, constitui um sistema sociorreprodutivo orientado pela expansão e guiado pela acumulação, e encontra nesses determinantes sua própria razão de ser. Qualquer impedimento a seu impulso de acumulação expansiva deve ser removido, independentemente dos recursos empregados e das consequências desencadeadas (PANIAGO, 2012, p.129).

Em virtude dessa natureza incontrolável do Capital, a transformação social com que nos mobilizamos precisa ganhar essa amplitude, a qual compreendemos que possa ser concebida e criticamente estimulada a partir desse alargamento de horizontes temporais que defendemos.

O que Mészáros (2011) assinalou, nas últimas décadas, é a retomada de uma problemática já muito forte no movimento de crítica marxista, o caminho para o socialismo ou a barbárie. Parece-nos, entretanto, que ao corretamente compreender o princípio de incontrolabilidade da expansão e da acumulação, Mészáros vai além do debate já empreendido, apontando uma terceira posição no horizonte da crítica: socialismo, bárbarie ou aniquilação. Segundo o autor, pela ativação dos seus limites absolutos, a relação sociometabólica totalizante do Capital ignora qualquer tentativa de reforma ou de limitação, desqualificando mesmo o desejo de setores do próprio capitalismo. Neste sentido, aponta que "O capital é um modo de controle que se sobrepõe a tudo o mais, antes mesmo de ser controlado (MÉSZÁROS, 2011, p. 98)". Exemplo desse movimento incontrolável do Capital é a mercantilização e as condições a que tem sido submetido o meio natural. Em ambos os casos, a

potencialidade catastrófica das ações do Capital pode levar à própria destruição do seu suporte primeiro, o planeta terra. Conforme o autor:

> A dificuldade não está apenas no fato de os perigos inseparáveis do atual processo de desenvolvimento serem hoje muito maiores do que em qualquer outro momento, mas também no fato de o sistema do capital global ter atingido seu zênite contraditório de maturação e saturação. Os perigos agora se estendem por todo o planeta; consequentemente, a urgência de soluções para eles, antes que seja tarde demais, é especialmente severa (MÉSZÁROS, 2011, p. 95).

Não queremos que pense a leitora (o leitor) que quando tratamos de forma alarmista sobre o Capital, estejamos concebendo-o como algo próximo de uma divindade, teleologicamente orientada e que, por vontade própria, age a favor ou contra determinado grupo social, como os capitalistas. Não é investido de tal grau de divindade que o consideramos. Entretanto, cabe destacar que, enquanto relação sociometabólica - de produção e reprodução - o Capital eleva-se para um campo muito maior de influência e, consequentemente, de dominação. O capital, como relação totalizante, mescla-se às relações que ao mesmo tempo estão dadas na esfera dos mais simples atos cotidianos – como, por exemplo, a nossa ligação com a mercadoria.

Citamos as relações sociais mercantilizadas entre as pessoas, a constituição das subjetividades calcadas em valores mercadológicos e mesmo os atos de maior amplitude na sociedade, como a organização da forma majoritária do trabalho, a ética e a estética, por exemplo. Neste sentido, defendemos – na esteira marxista, com Lukács e inclusive Mészáros - uma forma de ataque duplo. O que nomeamos como ataque duplo fundamenta-se em dois aspectos, primordialmente. O primeiro deles dá-se pelo complexo fundante da sociabilidade, o trabalho, que, por constituir-se em imediaticidade na vida, faz-nos vivos ou mortos. Esse complexo teria a sua estruturação transformada de forma radical pela reapropriação dos produtos do trabalho e do controle da produção pelas trabalhadoras e pelos trabalhadores. O segundo aspecto seria o combate com os elementos atinentes à esfera da reprodução social, a valoração do outro como tão importante quanto o eu, as dinâmicas da ética, da estética, da política etc.

Segundo Mészáros

> A possibilidade de uma modificação sustentável inclusive das menores partes do sistema do capital implica a necessidade de ataques *duplos*, constantemente renovados, tanto às suas células construtivas ou microcosmos (isto é, o modo pelo qual as jornadas de trabalho singulares são organizadas dentro das empresas produtivas particulares) como aos macrocosmos

> autorregulantes e aos limites estruturais autorrenovantes do capital em sua inteireza (MÉSZÁROS, 2011, p. 630).

Esse duplo movimento, mencionado pelo autor, é o que gostaríamos de explicitar enquanto estratégia de embate que proporcione à classe subalternizada tanto uma reestruturação radical no campo da macroeconomia, como também no conjunto de determinações específicas que se relacionam com ela, o lugar do cotidiano. O nosso movimento, neste capítulo, foi o de tentar apresentar a importância da centralidade da categoria de trabalho, dado o seu caráter fundante na realidade, objetivando compreender as formas mais amplas com que essa dominação e apropriação privada do trabalho desdobram-se na sociabilidade.

Consideramos que, para que possamos projetar um novo horizonte de relações sociais, radicalmente diferentes, é necessário entendermos precisamente o que nos trouxe até aqui, que caminhos foram tomados e quais as vozes que foram representativas nesse processo. Iniciamos o capítulo destacando a ligação vital dessa grande categoria de abstração que é o trabalho na filosofia/sociologia/economia, com a sua face mais comum, aquela com que todos deparamo-nos e que é decisiva nos movimentos que desenvolvemos todos os dias. O raciocínio trazido por Mészáros (2011) sobre a incontrolabilidade do Capital foi fundamental para que, associando-o com o trabalho, possamos identificar que não há espaço para meio- termo, para parcialismos e reformismos. O cenário em que estão envolvidas as lutas cotidianas das trabalhadoras e trabalhadores não se mostra positivo e a submissão do trabalho ao Capital, ainda que jamais possa ser total, é cada vez mais dada na urgência de vendermos a nossa força de trabalho para o acesso às condições mínimas de subsistência. O jogo não nos é favorável.

O que nos parece restar disso é a necessidade de preparar o terreno, arrumar a casa, olhar para os lados e reconhecer com quem contaremos na luta pela transformação radical do sistema. Cremos, leitora (leitor), que as pessoas que estão mais próximas de nós constituem, historicamente, um grupo humano que, por mais diversificado que seja – e de fato o é – partilha de uma condição comum a todos: a necessidade da venda da força de trabalho. Sem as garantias das classes dominantes – a acumulação da propriedade privada, a herança – somos obrigadas (obrigados) a ceder a nossa vitalidade em troca de um meio, o dinheiro, o qual, fruto da mais-valia extraída de nossa força de trabalho, só retorna para nós parcialmente e, ainda assim, destituído das potencialidades ontocriadoras do trabalho.

No próximo capítulo, procuraremos olhar com mais atenção para os que estão ao nosso lado e com quem pretendemos construir uma nova sociedade. Esse olhar, neste ponto, já será um pouco mais ampliado, mais qualificado, porque, afinal, leitora (leitor), em nossa mesa, os cochichos já incluem outros assuntos, há outras vozes que ainda não tínhamos escutado e que – desculpem-nos os demais convidados – nos parecem falar de assuntos muito mais interessantes. A despeito do cenário aristocrático, reconhecemo-nos na mesa, pois falam aquelas e aqueles com que temos mais afinidade, que mais se parecem conosco

6 *Nós* somos *nós*!

É uma perda de tempo odiar um espelho
ou seu reflexo em vez de interromper a mão
que constrói o vidro de distorções discretas o suficiente para passarem
despercebidas até que um dia você examina
seu rosto sob uma luz alva impiedosa
e o defeito em um espelho te atinge
se tornando o que você acredita
ser o formato da sua falha e se eu estiver junto desse seu "eu"
você me destrói ou se você conseguir ver que o espelho mente você estilhaça o vidro
escolhendo outra cegueira e mãos cortadas e indefesas. Porque ao mesmo tempo
descendo a rua um fazedor de espelhos sorri
criando e transformando novos espelhos que mentem
vendendo-nos novos palhaços com desconto.
Bons Espelhos não são Baratos – Audre Lorde

Iniciamos este capítulo rememorando as palavras de Audre Lorde em um de seus poemas. A importância dos escritos de Lorde dá-se porque entendemos que a autora escancara, em suas elaborações, as múltiplas facetas das relações de opressão, apontando, ao mesmo tempo, para os agentes dessas diversas opressões. O feminismo negro, lésbico e classista da autora conclama a duas tarefas essenciais: o reconhecimento da multiplicidade de mulheres – e, portanto, a tomada da diferença enquanto categoria positiva ao feminismo – e a consequente união desse conjunto não-homogêneo de mulheres para a construção de um quadro revolucionário mais amplo.

O que a autora expõe, no poema com que iniciamos este capítulo, é o retrato de um movimento bastante amplo, no plano internacional e nacional, de identificação de uma relação bastante íntima entre múltiplas formas de opressão, o nó que temos tematizado e que é representado a partir de diversas correntes, fundamentações teóricas, pontos de partida e focos diversos, o que não as impede, em diversos momentos, de contribuírem umas com as outras. Dentre as possibilidades de debate com as quais dialogamos e sob as quais nos deteremos neste capítulo, podemos destacar as categorias de Interseccionalidade, tomada a partir dos escritos de Crenshaw (2004) e

Akotirene (2018); de Consubstancialidade/Coextensividade tendo como referência pesquisas de Kergoat (2010); Co-formação, em estudos de Falquet (2008) e a própria ideia de Nó, compreendido com base nas obras de Saffioti (2013, 2015). Para além das contribuições particulares que cada uma das autoras oferta ao diálogo empreendido no presente texto, também procuramos tecer as nossas reflexões, buscando esse trato relacional intrínseco entre diversas formas de opressão no pensamento de outras autoras e autores, as quais, ainda que não especifiquem uma conceituação mais precisa, um conceito para essa múltipla relação, tecem as suas análises tendo esse Nó como fundamento, o que nos parece ser também o caso de Audre Lorde.

O poema de Lorde que trazemos, além de ser significativo pela força teórica com que se apresenta, revelando o *fazedor de espelhos* como agente dos processos de opressão, também nos coloca frente a outros processos de igual importância, como a *luz alva impiedosa* descrita pela autora – que nos possibilita pensar sobre o domínio branco nas formas de opressão –, bem como a lembrança de um *defeito em um espelho te atinge*, mostrando os processos pelos quais, historicamente, vamos nos definindo, a partir do olhar encastelado do Eu-hegemônico (CARNEIRO, 2015). Nesse movimento de descortinar os processos de opressão e os limites tênues entre eles, vamos descobrindo também os passos que nos trouxeram até aqui[3], o que faz de Lorde não somente uma autora com a qual dialogamos, dentre tantas outras, porém, especificamente nesta tese, um sustentáculo de descobrimento da potência reflexiva das mulheres LGBTI‘s, socialistas, feministas etc.

A nossa intenção com este capítulo, portanto, é trilhar a linha de raciocínio que procura pensar esse amplo sistema de produção de opressões que se nutre de relações sociais muito mais abrangentes do que o modo de produção da existência atual, o Capitalismo. Assim sendo, de forma combinada, vamos aliando as reflexões do Feminismo Materialista e do Feminismo Negro às análises marxianas e marxistas que também nos ajudam a compreender as dinâmicas pelas quais essas opressões maiores, esse sistema de classificação social operado pela apropriação e expropriação do patriarcado cis-hetero racial explicita-se na concretude da vida cotidiana e permite-nos,

[3] Esta passagem diz respeito às experiências pessoais da primeira autora, a qual, como mulher lésbica, descobriu- se teoricamente a partir das primeiras leituras de Audre Lorde. Em Lorde, há uma multiplicidade de potências reflexivas, a mulher negra lésbica socialista e trabalhadora e, no retrato dessas lutas, a autora, parcialmente, se reconhece. A parcialidade dá-se, notadamente, na diferenciação entre as experiências de Lorde enquanto Mulher Negra e da autora principal, que, enquanto Mulher Branca, participa do sistema de privilégios e manutenção do racismo.

na condição de indivíduos singulares, sofrer com ou participar de suas manifestações.

6.1 O Nó

Neste tópico, procuramos desenvolver um caminho exploratório acerca das diversas formas de conceituação do Nó. Dialogamos, para tanto, a partir de linhas teóricas que não necessariamente processam-se com base nas mesmas vertentes, mas, pelo contrário, possuem distanciamentos teóricos e práticos e mesmo discordâncias nominais. No entanto, ainda que façamos a ressalva às particularidades que envolvem cada uma das linhas visibilizadas no presente estudo, consideramos que, longe de intentarmos tecer amarrações teóricas que harmonizem discordâncias, tentamos sinalizar o oposto, partindo das diferentes formulações para construirmos as elaborações que melhor ajudem a compreender os questionamentos com que vimos dialogando até este ponto. Advogamos, por exemplo, que fato semelhante processa-se no campo da Educação Ambiental e, com especial atenção, na Educação Ambiental Crítica, em que, mesmo que trabalhemos, muitas vezes, com categorias e elementos comuns, a nossa forma de abordagem dentro do campo difere em fundamentos e escolhas metodológicas. Ao contrário de avaliarmos como negativo o apontamento de discordâncias e problemáticas no trato dos elementos atinentes ao nosso campo de produção, tomamos como positivo o diálogo instaurado a partir dessas diferentes posições. Com elas, temos a oportunidade de revermos, reafirmarmos e reelaborarmos as nossas construções teóricas e, mesmo, avançar no sentido de uma compreensão multirreferenciada.

A fim de compreendermos a multiplicidade conceitual que pode envolver esse Nó que mencionamos, tomemos como ponto de partida o conceito de Interseccionalidade, fazendo-o a partir do pensamento de Kimberlé Crenshaw (2004) e Carla Akotirene (2018). A Interseccionalidade, conceito mundialmente reconhecido, foi amplamente difundido no cenário dos estudos feministas e raciais a partir dos trabalhos de Creenshaw, a qual, já na década de 1990, dedica-se a formular teoricamente as dinâmicas de opressão que sobrepunham as particularidades do sexo e da raça, formando uma intersecção opressiva. Segundo a autora, "A interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos (CRENSHAW, 2004, p.10)". Essa

sobreposição confere à interseccionalidade um caráter de teoria que se dedica intensamente a compreender as formas particulares e cotidianas que definem as formas de dominação, discriminação e preconceito, abordando as "diferenças dentro da diferença (2004, p.9)".

A singularidade analítica elaborada por Kimberlé Creenshaw é representativa de uma crítica social argumentada já algumas décadas antes de sua popularização, a partir dos escritos da autora, sendo encontrada, ainda que não definidamente conceituada, no desenvolvimento do que se convencionou chamar de Feminismo Negro, que, produzido a partir de múltiplas correntes e fundamentações teórico-práticas, impunha às lutas sociais o ponto de vista singular das mulheres negras, tecendo, ao mesmo tempo, um ataque ao racismo e ao patriarcado. Essa singularidade, por exemplo, é marca indelével nos escritos de diversas autores de grande importância em nossa constituição teórica, a saber Angela Davis, bell hooks, Lélia González e Sueli Carneiro.

Cabe destacar, entretanto, que o recorte temporal em que enquadramos a teorização interseccional pode ser encontrado mesmo em compreensões muito antes socializadas, como fica evidente no discurso proferido por Sojourner Truth em 1851, o qual já mencionamos neste escrito. Interessante também é apontar o caráter não academicista com que se empreende a elaboração interseccional, segundo Creenshaw:

> Precisamos adotar uma abordagem de baixo para cima na nossa coleta de informações. Parar de pensar em termos de categorias, em termos de gênero e de raça, de cima para baixo. Vamos até as pessoas e vemos como esses fatores se combinam e determinam suas condições de vida. É assim que não deixaremos de perceber o que pode acontecer com as mulheres negras (2004, p.16).

Esse caráter de uma crítica que parta das condições concretas de vida é-nos de especial importância e constitui-se em concordância com a busca que temos empreendido em compreender as dinâmicas macrodimensionadas das múltiplas opressões em sua esfera de cotidianidade. Relembremos a aproximação que tecemos no início do capítulo anterior, onde apontamos para a importância dos escritos de Carolina de Jesus, valorizando-a em sua potência explicativa. Isso, segundo nossa concepção, é essa inversão metodológica que propõe Creenshaw, em que partimos debaixo para cima a fim de que possamos aproximar-nos teoricamente da realidade.

Em concordância com Creenshaw, Akotirene (2018) também destaca a vinculação estrutural entre categorias de opressão, definindo que:

> A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-

> metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias onde mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (AKOTIRENE, 2018, p. 14).

Ao definir o conceito de Interseccionalidade, a autora aponta também, assim como o faz Crenshaw (2004), para o protagonismo das mulheres negras na produção desse horizonte compreensivo que sobrepõe as diversas formas de opressão; segundo a autora ‒é da mulher negra o coração do conceito de interseccionalidade (AKOTIRENE, 2018, p.19)‖. A posição das mulheres negras, conforme a autora, reivindica uma condição de igualdade analítica entre raça, gênero e classe, não cegando, entretanto, para outras categorias diretamente impactadas pelos processos de opressão, como LGBTI‘s, pessoas com deficiência e indígena. Em relação a essas multiposições, Akotirene destaca que:

> O Feminismo Negro dialoga concomitantemente entre/com as encruzilhadas, digo, avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo. O letramento produzido neste campo discursivo precisa ser aprendido por Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer e Intersexos (LGBTQI), pessoas deficientes, indígenas, religiosos do candomblé e trabalhadoras. Visto isto, não podermos mais ignorar o padrão global basilar e administrador de todas as opressões contra mulheres, construídas heterogeneamente nestes grupos, vítimas das colisões múltiplas do capacitismo, terrorismo religioso, cisheteropatriarcado e imperialismo (AKOTIRENE, 2018, p. 18).

Tal protagonismo do Feminismo Negro, nas formulações interseccionais, talvez constitua um dos pontos de maior destaque na teorização de Akotirene (2018), ao sustentar com tal posição um confronto com as teorizações que visam à universalização da categoria mulher, como se não tivessem as mulheres vivências particulares dadas as condições de produção de suas existências. Neste sentido, reivindicamos um olhar atento às proposições tanto de Crenshaw (2018) como de Akotirene (2018), e mesmo de outras tantas autoras que trabalham com o Feminismo Negro Interseccional, pois elas ajudam a compreender essa transição de um conceito uno de mulher para um alargamento da categoria de mulheres.

De outro modo, produz-se uma segunda conceituação acerca do Nó que destacamos neste escrito. Partindo dos estudos de Kergoat (2010), vemos a categoria de Consubstancialidade, ou Coextensividade, segundo a qual o enfoque analítico não se dá a partir das multiposicionalidades, mas das formas e da opressão assumidas na direta relação entre sexo, classe e raça. O enfoque da autora direciona-se, portanto, a

uma análise que busque melhor dimensionar as dinâmicas pelas quais as múltiplas formas de opressão operam práticas sociais em que a superlatividade está, justamente, neste nó formado pela interação entre as categorias. De acordo com a autora:

> As relações sociais são consubstanciais; elas formam um nó que não pode ser desatado no nível das práticas sociais, mas apenas na perspectiva da análise sociológica; e as relações sociais são coextensivas: ao se desenvolverem, as relações sociais de classe, gênero e raça se reproduzem e se co-produzem mutuamente (KERGOAT, 2010, p. 94).

Essa ênfase dada por Kergoat (2010) no Nó que envolve as múltiplas opressões contrapõe-se a posicionalidade que destacamos no presente estudo. Para a autora, a fixação de posições específicas não abarca as possibilidades evolutivas das correlações, bem como as volatilidades das renegociações que envolvem sexo-classe-raça. Tal raciocínio, todavia, não é cego às contradições que se põem ao nó, considerando-as sempre em relação. Sobre isso, estabelece que:

> Mas o fato de as relações sociais formarem um sistema não exclui a existência de contradições entre elas: não há uma relação circular; a metáfora da espiral serve para dar conta do fato de que a realidade não se fecha em si mesma. Portanto, não se trata de fazer um tour de todas as relações sociais envolvidas, uma a uma, mas de enxergar os entrecruzamentos e as interpenetrações que formam um —nó no seio de uma individualidade ou umgrupo (KERGOAT, 2010, p. 100).

A análise combinada das múltiplas opressões proporciona ainda uma estratégia de ruptura amplamente generalizada, em que o realce à conjunção permitiria a combinação de lutas para a superação da ordem do Capital, movimento que desabona as tendências de reformismo que privilegiam o combate, especificamente, a formas específicas de opressão (FALQUET, 2008). Os estudos de Danièle Kergoat, bem como de Jules Falquet, contribuem à nossa argumentação ao tornarem mais visíveis as imbricações assumidas na divisão social do trabalho, a qual se complexifica como divisão sexual e racial do trabalho.

Em diálogo com os estudos de Kergoat, Saffioti (2013, 2015) expressa também uma posição favorável à definição de Nó:

> O importante é analisar estas contradições na condição de fundidas e enoveladas ou enlaçadas em um nó. [...] Não que cada uma destas condições atue livre e isoladamente. No nó, elas passam a apresentar uma dinâmica especial, própria do nó. Ou seja, a dinâmica de cada uma condiciona-se à nova realidade. De acordo com as circunstâncias históricas, cada uma das contradições integrantes do nó adquire relevos distintos. E esta mobilidade é importante reter, a fim de não se tomar nada como fixo, aí inclusa a organização social destas subestruturas na estrutura global, ou seja, destas contradições no seio

> da nova realidade — novelo patriarcado-racismo- capitalismo — historicamente constituída (SAFFIOTI, 2015, p. 125).

A figura do Nó permite, conceitualmente, elaborar entendimentos sobre o papel que racismo, sexismo e classes sociais assumem na estrutura social, o qual, historicamente, tem sido complexificado justamente a partir dessa condensação ou, como sustenta a autora, de uma potenciação de contradições (SAFFIOTI, 2015). Cabe ressaltar ainda o destaque da autora no que concerne à não-homogeneização de tais sujeitos sociais, os quais, ainda que perpassados pelo Nó e constituídos por ele, podem sofrer a exacerbação de um ou outro condicionante social a partir de sua posição na sociedade. A exemplo disso, ressaltamos as múltiplas experiências produzidas pelo racismo, as quais, ainda que assumam outro caráter dado o entrecruzamento entre sexo e classe social, não se detêm nessas últimas, sendo vivenciado por mulheres e homens, ricos e pobres. O caso da violência sexista configura-se como outro exemplo, a qual, mesmo que possa ser amplamente complexificada a partir do racismo e da classe social, persiste mesmo entre as mulheres das classes dominantes, sob a forma, por exemplo, da submissão heterossexual no casamento.

Percebemos nos estudos de Saffioti (2015), como também nas palavras de Akotirene (2018) e Davis (2016), o necessário entendimento sobre o rompimento com as perspectivas que visam somar categorias opressivas. Conforme sustenta Saffioti, "Não se trata de somar racismo + gênero + classe social, mas de perceber a realidade compósita e nova que resulta desta fusão (2018, p. 122)". Akotirene, por sua vez, explicita que:

> Em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidade reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade. Por sua vez, a identidade não pode se abster de nenhuma das suas marcações, mesmo que nem todas, contextualmente, estejam explicitadas (AKOTIRENE, 2018, p. 39).

Esse argumento é de singular importância, pois nos permite situar uma espécie de aproximação entre as proposições oriundas do Feminismo Negro, e exemplificadas neste escrito sob o conceito de Interseccionalidade, e as posições assumidas por feministas materialistas como Kergoat e Falquet. Para além de alguns assumidos distanciamentos teóricos e mesmo divergências oriundas a partir das experiências vividas por cada uma das linhas, é possível retomar proximidades e possibilidades analíticas que nos permitem compreender as múltiplas formas de opressão tanto a partir

das experiências singulares/coletivas dos grupos específicos
– neste caso, das mulheres negras, mas o mesmo vale para as mulheres LGBTI‘s – com as reflexões que buscam compreender as dinâmicas histórico-econômicas produtoras de tais opressões, as quais são fundadas, historicamente, enquanto expressão da expropriação, apropriação e dominação de determinados grupos sociais.

Transcendendo a complexificação das dimensões analíticas postas pela ideia de Nó, há marcada, no pensamento de importantes autoras, a premência de, partindo de compreensões interseccionais ou do próprio Nó, constituir um verdadeiro enlace, uma conjugação entre as lutas feministas, antirracistas, anti-capacitistas, anti-LGBTIfóbicas, dentre outras tantas matrizes opressivas. Nas considerações de Davis (2017), vemos a urgência em anunciar um movimento feminista que supere o histórico de invisibilização de grupos de mulheres tidos como minoritários dentro do feminismo. Esse movimento de embranquecimento do movimento feminista, oriundo, majoritariamente, do poderio das perspectivas liberais do movimento – os movimentos sufragistas, por exemplo –, é entrave à emancipação combinada das mulheres. De acordo com a autora:

> Devemos começar a criar um movimento de mulheres revolucionário e multirracial, que aborde com seriedade as principais questões que afetam as mulheres pobres e trabalhadoras. [...] Esse processo não pode ser iniciado simplesmente pela intensificação dos esforços para atrair as mulheres latinas, ou afro-americanas, ou asiáticas, ou indígenas para as formas organizacionais existentes, dominadas pelas mulheres brancas das camadas econômicas mais privilegiadas. As preocupações específicas das mulheres de minorias étnicas devem ser incluídas na pauta (DAVIS, 2017, p. 18 - 19).

Esse chamado a uma luta combinada e necessariamente abrangente em relação às múltiplas necessidades dos grupos historicamente subalternizados é empreendimento recorrente no conjunto da obra de Angela Davis. Em *Mulheres, Raça e Classe*, a autora desenvolve uma análise ampla sobre as lutas próprias das mulheres e homens negros, ao mesmo tempo em que tece um debate franco sobre a participação de homens e mulheres brancos na manutenção de tais condicionamentos. Há, conjugada a essa análise minuciosa disposta nos escritos de Davis, um convite para que as mulheres possam unir-se, em especial, extinguindo os silenciamentos que afetaram e continuam por afetar o movimento feminista (DAVIS, 2016).

Tal conjunção de lutas também é visível em documentos históricos como a Declaração do Coletivo Combahee River (1977), em que as especificidades de cada

uma das categorias sociais compõem com o horizonte socialista de transformação social, a qual põe como urgência a:

> Somos socialistas porque acreditamos que o trabalho deve ser organizado para o benefício coletivo dos que trabalham e criam os produtos, e não para o lucro dos patrões. Os recursos materiais devem ser igualmente distribuídos entre os que os criam. Entretanto, não estamos convencidas que uma revolução socialista que não seja, também, feminista e antirracista possa garantir a nossa libertação. Nós chegamos à necessidade de desenvolver uma compreensão das relações de classe que leve em conta a posição de classe específica das mulheres negras [...] (Declaração do Coletivo Combahee River, 1977).

O caráter socialista que apresenta a Declaração do Coletivo Combahee River apresenta-se bastante próximo ao que podemos ver destacado nos diversos escritos de Davis (2016, 2017, 2018). Ambas as reflexões possibilitam-nos pensar neste quadro mais amplo que precisa assumir a proposição de uma nova sociedade, a qual necessita fundamentar-se tanto na análise irrestrita da permanência do racismo, sexismo, LGBTIfobia, capacitismo etc., como na produção de uma nova sociedade em que as trabalhadoras e os trabalhadores possam dispor dos frutos do seu trabalho, tendo condições de usufruir as condições de existência necessárias ao seu pleno desenvolvimento. Por isso mesmo, pela luta imprescindível por um horizonte comum que seja composto pela heterogeneidade característica das classes trabalhadoras é que esse movimento de reconstrução social precisa tornar suas as batalhas travadas por toda a pluralidade que lhe é componente, como estabelece Lorde:

> Dentro da comunidade lésbica eu sou Negra, e dentro da comunidade Negra eu sou lésbica. Qualquer ataque contra pessoas Negras é uma questão lésbica e gay porque eu e centenas de outras mulheres Negras somos partes da comunidade lésbica. Qualquer ataque contra lésbicas e gays é uma questão Negra, porque centenas de lésbicas e homens gays são Negros. Não há hierarquias de opressão (LORDE, s/a, p. 20).

O agir quando não há permissões de que trata Lorde (s/a) carece da articulação das múltiplas resistências, as quais, superando as formas específicas e coordenadas de opressão que subalternizam as trabalhadoras e os trabalhadores dão origem à derrocada do *fazedor de espelhos*. A nossa intenção ao chamar as autoras para esse diálogo é produzir ao mesmo tempo uma articulação de possibilidades reflexivas para a elaboração de um horizonte comum com uma crítica radical do pedaço de *fazedor de espelhos* que reside em cada um de nós. O movimento que tecemos direciona-se no sentido de melhor entender o que significa esse povo tão mencionado nos escritos

críticos de esquerda e mesmo nos debates sobre a Educação Ambiental.

Para nós, que trabalhamos situados na perspectiva Crítica de Educação Ambiental, é fundamental pensar em uma alternativa sistêmica que reconheça as nossas potencialidades e os caminhos em que ainda precisamos avançar. Por isso mesmo, advogamos pela tomada das relações sociais em sua multiplicidade, em seu fundamento nas formas de produção da existência, as quais nunca se limitam ao ato de produção e intercâmbio com a natureza, mas se fazem pelas relações sociais de produção que se envolvem nesses atos cotidianos. Isso significa retomar o entendimento que o trabalho funda a sociedade, mas é na esfera da reprodução social que encontramos *quem* produz, *o que* produz, *como* produz e *para que* fins produz. No próximo tópico, procuraremos estabelecer, então, alguns elementos que nos ajudam a identificar essas formas específicas em que se desenvolvem as relações sociais de produção.

6.2 A Classe Trabalhadora

Iniciamos este capítulo tratando da ideia de Nó, de que existe uma inter-relação que possibilita que formas específicas de opressão coadunem-se e assumam características especiais em determinados grupos sociais. Nessa perspectiva, encaminhamo-nos no sentido da denúncia das condições a que estão submetidas as trabalhadoras e os trabalhadores, mas também do anúncio de que o *nosso futuro comum* precisa, radicalmente, de uma reorientação generalizada, que transforme essas bases de expropriação/apropriação/dominação mais amplas e que não se reduzem a esse momento histórico, anúncios que historicamente têm sido produzidos pelas (os) que resistem. Por isso mesmo, é necessário que retomemos as formas cotidianas pelas quais esse Nó, a parte majoritária da classe trabalhadora, tem sido subalternizada.

A nossa reflexão pode soar à leitora (ao leitor) um tanto utópica, ingênua ou romantizadora do real, mas, por mais que tenhamos um pouquinho de cada uma dessas características, a nossa recorrência em trabalhar com categorias aparentemente já superadas por muitos teóricos do capitalismo, como a classe trabalhadora ou a revolução, mostra-se ainda necessária, considerando o crescente vazio que temos encontrado nas trincheiras da transformação social. Na trilha das palavras de Lowy, vemos que "A utopia é indispensável à mudança social, com a condição de que seja fundada nas contradições da realidade e nos movimentos sociais reais (2014, p. 49)". Essa utopia que nos move, calcada na compreensão de que é preciso entender o lugar a

partir do qual lutamos, prende-se à necessidade de identificarmos esse vazio que temos presenciado, o qual diz respeito ao fato de termos identificado a dificuldade em encontrarmos delineamentos mais precisos sobre a classe trabalhadora, parece-nos que, imersos nos problemas dados –cá embaixo‖, tem sido cada vez mais complexo reunir, refazer pontes e reconhecermo-nos enquanto classe trabalhadora. Torna-se imprescindível a necessidade de construirmos utopias que dialoguem diretamente com as condições cotidianas que nos afetam, encontrando a solidariedade que deveria ter lugar comum junto aos subalternizados pelo Capital.

Veja que curiosos são os fatos, cara leitora (caro leitor). Em 15 de julho de 1955, Carolina de Jesus anotava em seu diário algumas de suas reflexões:

> Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar (2014, p. 11).

No dia 16 de julho, mostra-nos mais um pouco de sua rotina, ao escrever "Saí indisposta, com vontade de deitar. Mas, o pobre não repousa. Não tem o privilégio de gosar descanço (2014, p.12)". Já no dia 20 de julho, lembra que: "Já que não posso dar aos meus filhos uma casa decente para residir, procuro lhe dar uma refeição condigna (2014, p.22)". Cerca de três anos depois, em 22 de maio de 1958, a autora escrevia: "Duro é o pão que nós comemos. Dura é a cama que dormimos. Dura é a vida do favelado (2014, p. 41)" e no dia 23de maio lembrava que:

> Antigamente era a macarronada o prato mais caro. Agora é o arroz e feijão que suplanta a macarronada. São os novos ricos. Passou para o lado dos fidalgos. Até vocês, feijão e arroz, nos abandona! Vocês que eram os amigos dos marginais, dos favelados, dos indigentes. Vejam só. Até o feijão nos esqueceu. Não está ao alcance dos infelizes que estão no quarto de despejo. Quem não nos despresou foi o fubá. Mas as crianças não gostam de fubá (JESUS, 2014, p. 43).

No dia 29 de maio, Carolina de Jesus torna a escrever e alerta, leitora (leitor): "Há de existir alguém que lendo o que eu escrevo dirá... isto é mentira! Mas, as misérias são reais (2014, p. 46)".

A partir de outro ponto, Engels, em sua obra *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, relata algumas das condições a que estavam submetidas as trabalhadoras e os trabalhadores na nascente do industrialismo. Em conformidade com o autor:

> Na Inglaterra, esses ―bairros de má fama‖ se estruturam mais ou menos da mesma forma que em todas as cidades: as piores casas na parte mais feia da cidade; quase sempre, uma longa fila de

> construções de tijolos, de um ou dois andares, eventualmente com porões habitados e em geral dispostas de maneira irregular. [...] Habitualmente, as ruas não são planas nem calçadas, são sujas, tomadas por detritos vegetais e animais, sem esgotos ou canais de escoamento, cheias de charcos estagnados e fétidos (ENGELS, 2010, p.70).

Em relação às condições de alimentação das trabalhadoras e dos trabalhadores, o autor expõe as seguintes notas:

> A alimentação habitual de cada operário varia naturalmente em função do salário. Os operários mais bem pagos, em especial os operários fabris, em cuja família todos os membros conseguem ganhar alguma coisa, têm – enquanto essa situação perdura – uma boa alimentação: carne todos os dias e, à noite, toucinho e queijo. Nas famílias que ganham menos, só há carne aos domingos ou, às vezes, em dois ou três dias da semana; em compensação comem-se mais batata e pão. À medida que descemos na escala salarial, verificamos que a alimentação à base de carne se reduz a alguns pedaços de toucinho misturados à batata; descendo ainda mais, até o toucinho desaparece, permanecendo o queijo, a batata, o pão e o mingau de aveia; quando chegamos aos irlandeses, restam apenas as batatas como único alimento (ENGELS, 2010, p. 114).

O autor sublinha ainda que:

> Os irlandeses também introduziram na Inglaterra o costume, antes desconhecido, de andar descalço. Hoje, em todas as cidades industriais, vêem-se muitíssimas pessoas, sobretudo mulheres e crianças, andando descalças e pouco a pouco esse hábito vai se difundindo entre os ingleses pobres (ENGELS, 2010, 109).

Pela afirmativa de Engels, depreendemos que, de acordo com o momento em que desenvolvemos a nossa análise, bem como o lugar em que ela acontece, alteram-se os grupos que se encontram em situação mais grave de subalternização. Na referida obra, o autor deixa evidente que eram ainda mais absurdas as condições de trabalho das mulheres e das crianças nas camadas mais pauperizadas do trabalho fabril inglês. No caso das mulheres, a jornada de trabalho na fábrica somava-se ao cuidado com a casa e com as crianças, não dispondo de tempo para o aleitamento e submetendo-se a salários mais baixos. As crianças, inseridas no mercado de trabalho ainda muito pequenas, também consistiam em força de trabalho mais barata, motivo pelo qual desempenhavam toda sorte de atividades fabris, compondo, com o seu salário, a economia doméstica. Para além do destaque dado pelo autor ao costume/ hábito irlandês – o qual não imaginamos ser um costume, mas pura necessidade –, ficam evidentes as condições que tais trabalhadoras e trabalhadores encontravam nesse novo ambiente fabril, deixando óbvio ainda que tal grupo social imigrava e ocupava-se das atividades que sequer a força de trabalho inglesa aceitava.

Consideramos que os fatos são curiosos porque não identificamos, na literatura, relatos de viagem no tempo ou algo similar. Alguns de nós, marxistas, insistimos, porém, em resgatar o que denominamos historicidade. Se ela não nos permite viajar no tempo, ao menos, possibilita colocar lado a lado momentos muito distintos de nossa história de classe trabalhadora. Com essa tal historicidade, é-nos permitido pisar onde ainda não pisamos e, com um pé lá e outro cá, parear, apenas a título de curiosidade e sensibilidade analítica, a Inglaterra de meados do século XIX e a São Paulo de meados do século XX. Poderia pensar a leitora (o leitor), mas a que se destina tal comparação? Por que esses dois momentos e lugares particulares? Poderíamos, entretanto, tecer tal aproximação entre diversos outros momentos de nossa história, porque nos parece que, ainda que já tenham os seres humanos chegado à lua – e hoje pretendendo ir a Marte – , mesmo que a ciência já nos informe que desde a Revolução Industrial tenhamos atingido patamares produtivos de suficiência para toda a humanidade. Ainda que possamos andar virtualmente pelas ruas de praticamente todo o planeta com meia dúzia de cliques em um computador, não conseguimos, enquanto totalidade das camadas trabalhadoras de todo o mundo, livrarmo-nos do que parece ser uma sina - a miséria que ainda vivenciam parcelas consideráveis da classe trabalhadora.

Tratamos de em sina, com esse ar meio sobrenatural porque compreendemos que, em muitos casos, é com esse ar naturalizante que tais condições sociais apresentam-se para nós. Mas veja, leitora (leitor), na esteira do que já tematizaram importantes autoras e autores é justamente esse cheiro de *sempre foi assim mesmo* que queremos espantar. Entendemos que não, não foi sempre assim e, portanto, não é necessário que sempre seja assim. Ainda que vejamos coisas parecidas em lugares e tempos diferentes, vemos também, em tudo isso, que se há aquelas e aqueles que estão embaixo, há também os que estão em cima.

Pode parecer, leitora (leitor), que tratamos de cenas completamente diferentes, casos que jamais poderiam aproximar-se, mas veja que os grupos de que tratamos são distintos, no caso representado nos diários de Carolina de Jesus, mulher negra; o cenário que constitui a narrativa é a favela paulistana. Em Engels, cem anos antes, são representadas as famílias irlandesas, imigrantes residentes nos bairros proletários da capital inglesa. Em ambos os casos, sobressai-se a figura pauperizada da mulher, com a dupla ou mesmo tripla jornada de trabalho e as piores remunerações. A importância de olharmos com atenção para essa marca é justamente o motivo pelo qual temos

destacado o Nó. As mulheres, historicamente, assumem a condição de categoria que reúne diversas formas de expropriação, apropriação e subalternização.

Na dupla/tripla jornada de trabalho, na condição de mão-de-obra de reserva, facilmente descartável (CISNE, 2015), na exploração sexual no casamento e na sociedade (SAFFIOTI, 2013), na infantilização e no paternalismo com que subjetivamente são informadas (SAFFIOTI, 2015), as mulheres reúnem as diversas marcas, que são postas pelo patriarcado que lhes confere inferioridade, subserviência e dominação; pelo racismo, que propõe os trabalhos mais pauperizados (GONZÁLEZ, 1984), a violação de seus corpos pelo senhor branco dominante e a violência com que são tomados os seus filhos (DAVIS, 2016, 2017); pela LGBTIfobia, que lhe confere o lugar de reprodutora da herança patriarcal, que lhe formata unicamente como mercadoria de satisfação sexual, como fetiche, que lhe impõe o lugar da docilidade, fragilidade ou, caso não se conforme ao lugar que lhe é atribuído, a negação do ser mulher (FALQUET, 2008).

Resgatar esses condicionantes sociais que infligem às mulheres batalhas cotidianas é movimento urgente que precisa estar posto nos debates sobre a Educação Ambiental Crítica. Compreendemos que a secundarização de um diálogo franco sobre o Nó de opressões que estamos tratando lega ao campo em que estamos nos detendo uma falta de vínculo estreito não apenas com a cotidianidade, mas ainda um afastamento da base que teoricamente sustenta defender. Travar um diálogo explícito sobre as divisões sociais do trabalho e, em especial, acerca das divisões sexuais e raciais dele significa tecer uma ponte a mais com as lutas que impactam mais diretamente a vida das trabalhadoras e trabalhadores.

Não consideramos, entretanto, que esses debates o sejam de todo ausentes. Pelo contrário, são inúmeras as pesquisas e os diálogos na Educação Ambiental e na Educação Ambiental Crítica que versam sobre temáticas como a escassez de água, a pauperização da vida no campo, as enchentes, ocupações irregulares do espaço urbano e a falta de alimentos – apenas a título de exemplo. Não obstante, é preciso avançar neste sentido e pôr em questão aquelas que vivenciam imediatamente as problemáticas com que analiticamente motivamo-nos.

Ao focarmos nas dinâmicas singulares vivenciadas por aquelas que significam o Nó, queremos explicitar que, para além do que sofre o conjunto da classe trabalhadora, são as mulheres, negras, indígenas, trabalhadoras, pobres, que são diretamente as mais afetadas nesse cenário que já se ocupa a Educação Ambiental

Crítica. Ao tomarmos, por exemplo, a água como categoria relevante nos debates dessa perspectiva é preciso reconhecer que a demanda pela água, ou o trato consequente com a sua poluição é dado prioritariamente à mulher, em especial, às mulheres mais pobres. A mulher, nesse cenário, ocupa-se não somente pelo ato de garantir o acesso à água. Na condição de chefe de família, assume também as consequências da falta de uso ou da água contaminada. Recai sobre a mulher a responsabilização pelos cuidados com a família, com os filhos e, muitas vezes, sem a quem recorrer, a impossibilidade dela própria poder repousar no caso de adoecimento. Eis um dos múltiplos exemplos sobre como são as mulheres que recebem a carga prioritária do pacote de maldades do Capital, seja na forma da dupla/tripla jornada de trabalho, seja na expulsão dos territórios que historicamente ocupou, seja na precarização das formas de trabalho que lhe empurram para a informalidade ou para a baixa remuneração.

Ao debater as categorias de forma isolada e sem um entendimento do imbricamento da divisão sexual e racial do trabalho – da forma como majoritariamente a Educação Ambiental Crítica o faz –, ela não aponta para a concretude das pessoas que vivenciam tais cenários. E por que ela faz isso? Porque produz pautada em um lugar comum, porque mesmo que, pela via da esquerda, não supera os limites do racismo, do sexismo, da lgbtifobia; porque esfacela as dinâmicas do cotidiano, homogeneizando categorias, cujas vivências são singularmente apropriadas. Ao recompor a heterogeneidade da classe trabalhadora, destacando esse nó que lhe é fundamental, propomos ao conjunto da Educação Ambiental Crítica uma reconciliação com o lugar que lhe é próprio, o de lócus potencial de reflexões socialmente postas.

A medialização da classe trabalhadora, com que parece reconhecer-se a Educação Ambiental Crítica precisa ser radicalmente repensada, ainda que sejam guardadas as singularidades das vivências de cada estrato social. Há que se lembrar que o conjunto da classe trabalhadora, como afirma Engels (2010), não dispõe da garantia, vivenciando positivamente algumas situações somente enquanto durarem as condições de empregabilidade.

Por isso é necessário pensar os lugares que, enquanto Educação Ambiental Crítica, assumimos. Seria o lugar de classe trabalhadora ou de intelectualidade medializada? Seria o lugar da luta antirracista ou da branquitude que, mesmo crítica, não se detém em seus privilégios e suas contribuições na manutenção das condições de exploração objetiva e subjetiva das negras e dos negros? Seria o lugar de manutenção da ordem patriarcal que minoriza a produção das mulheres, que lhes confere o lugar de

coadjuvante nos processos de produção de conhecimentos?

Esses são alguns dos questionamentos que nos permitem compreender de forma mais apropriada o lugar que temos ocupado no conjunto da Educação Ambiental. Com eles, temos a possibilidade de olhar para a aristocrática mesa que constitui a nossa metáfora e identificar a real presença desse Nó majoritário da classe trabalhadora no jantar para que fomos convidadas. Colocando em dúvida o papel que nos cabe no referido jantar, ousemos estranhar os diálogos ali produzidos, rejeitar o banquinho no canto da mesa a que historicamente fomos relegadas e cochichar mais com esse povo que nos é mais próximo.

(IN)CONCLUSÕES

Você já se perguntou, cara leitora (caro leitor), quantas páginas cabem em quatro anos? E os anos cabem nas páginas? Aqui abarcamos quatro anos, 1.460 dias, 35.040 horas, 2.102.400 minutos. Nos anos em que estivemos conversando sobre a temática, sobre a metodologia da pesquisa e assuntos inerentes a esta tese, quase 50 mil palavras foram ditas, mas e aquelas que pensamos e não proferimos? As que ficaram presas em nossa cabeça? Aquelas, malditas ou benditas, que se envergonharam e teimaram em não aparecer? Elas, infelizmente querida leitora (querido leitor), ficarão presas entre a cabeça que pensa e o papel que encerra, afinal, não é uma conversa apenas entre nós, é também um diálogo interior, intimista, que não consegue materializar-se em palavras. Mas não se preocupe em demasia com tudo isso que as palavras poderiam significar, nem com os pássaros voando alto, com o sol, com a brisa tocando de leve a pétala das flores, com a libélula em dia de sol e nem mesmo com as borboletas divertindo-se; todos sabem como nos sentimos e o que, de fato, queremos dizer. Trata-se, pois, de encerrarmos a nossa conversa, de anunciarmos novos amanheceres e novos dias[4].

Nos diálogos que instauramos, diversos foram os assuntos que surgiram, mas todos eles remetiam novamente para um mesmo lugar, a Educação Ambiental Crítica. Partimos desse lugar, colocando-o em suspeição, desacreditando-o como coisa pronta, acabada e insuspeita. Identificamos justamente o contrário, que a Educação Ambiental Crítica é permeada por diversos movimentos, concepções e diálogos que não se encerram em suas obras referenciais ou em algumas categorias destacadas por seus grandes autores (autoras). No primeiro capítulo, procuramos cumprir com o nosso primeiro objetivo específico, que visava à sustentação da dúvida não apenas enquanto motor do fazer filosófico, mas também como categoria metodológica de crucial importância no desenvolvimento deste escrito.

Com essas dúvidas, fomos traçamos caminhos teóricos no sentido de conhecer um pouco mais sobre o que pensam alguns desses autores (autoras) referenciais da Educação Ambiental Crítica, a fim de que pudéssemos identificar esse cenário mais aparente com que se mostra essa perspectiva teórica. Tivemos, neste movimento, um

[4] Trecho de "Feeling Good", de Nina Simone.

cuidado extremo em evidenciar que o nosso interesse não era tecer uma ampla e ao mesmo tempo minuciosa análise sobre cada categoria destacada pelos (as) autores (as), mas fazer justamente um sobrevoo nesse recorte específico dos estudos da Educação Ambiental Crítica que mais se identificam com o pensamento marxiano ou marxista. No segundo capítulo, a nossa busca também se orientou para que pudéssemos atingir mais um de nossos objetivos específicos, cujo foco era a apresentação das principais ideias postas nos debates desse recorte marxista da Educação Ambiental Crítica.

O passo seguinte de nossa caminhada foi mapear algumas influências que compreendemos importantes na elaboração dessa concepção de Educação Ambiental. Assim, buscando nas referências indicadas pelos próprios autores escolhidos para embasar esta tese, encontramos dois grandes campos de debate no conjunto do marxismo: o primeiro, que mencionamos ora como influência soviética, ora como concepção staliniana; e o segundo, que remetemos à primeira geração da Escola de Frankfurt, detendo-nos em alguns estudos de Adorno e Horkheimer. Buscando as linhas gerais de tais concepções, identificamos algumas dessas tendências no desenvolvimento teórico dos autores da Educação Ambiental Crítica com os quais temos dialogado. Cabe destacar, entretanto, que o vínculo dos autores com tais correntes, em muitos casos, dá-se em movimento muito sutil, fazendo com que seja necessário um olhar atento e contextualizado para essas linhas majoritárias. Sustentamos que tais influências sejam apropriadas pelos autores não apenas pelo uso direto das singularidades de tais concepções, mas ainda pelos sintomas que o próprio conjunto das perspectivas ‒críticas| e mesmo de setores da esquerda acabam por reverberar. Neste capítulo, também tivemos, como objetivo, o destaque sobre os fundamentos marxistas e marxianos que perpassam o conjunto da Educação Ambiental Crítica.

Tecendo as nossas contribuições sobre essas influências que se põem na Educação Ambiental Crítica, dedicamos um capítulo para transicionar entre os dois momentos metodológicos deste estudo, sendo o primeiro de caráter mais diagnóstico e o segundo já de afirmação da tese. Passado esse “sobrevoo” pela Educação Ambiental Crítica e pelas suas influências, e já cá do outro lado da história, procuramos construir esse segundo momento afirmativo, em que dialogamos com outras concepções que entendemos que podem ser frutíferas ao campo Crítico da Educação Ambiental. Dessa forma, no diálogo com Marx, Lukács e Mészáros, começamos a delinear o primeiro de nossos dois grandes destaques - a argumentação de que é necessária uma retomada do

trabalho enquanto categoria fundante do ser social. Na análise da sua processualidade histórica, vemos que elementos maiores constituem esse conjunto de opressões que nos atingem cotidianamente. Consideramos que, com a organização deste capítulo, atingimos outro de nossos objetivos específicos, em especial, o que se relacionava ao debate sobre a categoria de trabalho e o alargamento de horizontes temporais.

Por fim, o último de nossos capítulos teve como ponto de partida a identificação de um horizonte mais amplo de opressões, as quais se desenvolvem em relação ao trabalho alienado, para evidenciar a necessidade de incorporação de uma teorização que parta do Nó que constitui a classe trabalhadora, a fim de que possamos tecer outros horizontes projetivos de transformação social. Consideramos que, com tal organização, alcançamos os objetivos específicos, os quais, em uma análise articulada, possibilitaram chegar ao nosso objetivo geral, qual seja, a problematização da tradição de radicalidade crítica proposta por Marx e apropriada pela Educação Ambiental Crítica. Com os argumentos que construímos, conseguimos explicitar alguns dos pilares do pensamento marxiano que sustentam as produções na Educação Ambiental Crítica que dialoga com Marx. O movimento de busca pela historicidade dos processos, pelo vínculo orgânico entre as diversas esferas do ser social e da sociedade é uma das marcas de radicalidade que se mostra presente nos estudos de Loureiro (2006, 2012), Layrargues (2006, 2011), Guimarães (2004), Tozoni-Reis (2008), Lima (2004) e Trein (2012). Há, sem sombra de dúvidas, uma busca autêntica de reafirmação da tradição marxiana sendo desenvolvida por esses autores no conjunto da Educação Ambiental.

No entanto, as ponderações que visavam justamente à problematização da tradição marxiana no conjunto da Educação Ambiental Crítica fizeram-nos lançar um segundo olhar para a apropriação dessa radicalidade pelos autores. Neste caso, podemos perceber que mesmo que as análises influenciadas por Marx e por outros autores marxistas que se dediquem a pensar o conjunto da realidade, não o fazem tomando a esfera do cotidiano como pressuposto. Esse é um destaque que consideramos de extrema importância porque entendemos que o esvaziamento da cotidianidade foi uma das maiores influências postas ao conjunto da –crítica| por autores que se inscrevem no campo marxista. Conforme nos dedicamos a sustentar nos capítulos 3 (três) e 4 (quatro), essa tendência totalizante – a qual, em certa medida é de grande importância ao marxismo – acaba por diluir a materialidade das relações sociais de produção, fazendo com que as análises influenciadas tanto pela pragmática staliniana, quanto por

elementos frankfurtianos, desloquem a teorização da concretude do sociometabolismo do Capital para a generalidade de uma crítica anti-sistêmica que, ainda que seja de grande importância, não nos possibilita uma compreensão ampla das dinâmicas sociais que cindem divisas no conjunto da classe trabalhadora.

Ao nos dedicarmos a chegar ao objetivo principal, lançamos argumentos que viabilizaram responder ao nosso questionamento central, em que perguntávamos: como a Educação Ambiental Crítica pode incorporar a tradição de radicalidade proposta no constructo marxiano? Para responder a tão potente questionamento, dedicamos a fase afirmativa de nossa escrita, em que dialogamos um pouco mais sobre os dois pilares essenciais que compõem a sustentação de nossa tese – o alargamento de horizontes temporais e a necessidade de tomar o Nó da classe trabalhadora como fundamento para a Educação Ambiental Crítica. Partindo desses entendimentos, sustentamos a seguinte tese: **Para que a Educação Ambiental Crítica reafirme a radicalidade marxiana é necessário alargar o horizonte temporal de sua crítica e situar a sua produção a partir do Nó que constitui a classe trabalhadora**.

Poderíamos, cara leitora (leitor) defender tantas outras teses, mesmo se partíssemos de lugares similares. Também, ainda que os caminhos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa fossem diferentes; mesmo que optássemos por começar de novo e tomar os mesmos subsídios teóricos como fundamento de nossa análise, é possível – e até mesmo, provável – que não chegássemos ao mesmo ponto final. Ao contrário do que preconiza a ciência moderna e o positivismo, a intenção do fazer ciência que trazemos não é explicitação necessária à reprodução fiel deste estudo por outras pesquisadoras e pesquisadores, tampouco a definição perfeita das condições e das categorias que nos influenciaram a fim de que possam as leitoras (os leitores) compreender plenamente cada uma das particularidades de nossa narrativa. Neste texto, tratamos exatamente disto, de narrativas. Dedicamo-nos à argumentação, à suspeição e a outros elementos que dialogam com uma Filosofia e uma Ciência que sabemos que talvez não se configure como a majoritária e amplamente referenciada. Por mais que seja pouco comprovável, verificável e mesmo aceitável aos padrões de certos *capitães,* não nos abalamos, ficamos com nossas referências e produzimos em diálogo com os que nos interessam, os que cá embaixo estão.

A nossa despreocupação com as *provas científicas* que nos fizeram chegar às argumentações dispostas neste escrito é justificada, leitora (leitor), pelas primeiras palavras que escrevemos nessas inconclusões, porque entendemos que as palavras

encerram apenas algumas das possibilidades reflexivas que cada uma e cada um de nós carrega. Os dias, as horas e os minutos que nos atravessam, certamente, não são os mesmos vividos pela classe dominante e é precisamente por isso que os nossos pontos de partida e chegada sejam radicalmente diferentes e, sem sombra de dúvidas, antagônicos. Talvez, entre eles, do lado de lá, 24 horas seja o suficiente para escrever algumas páginas. Do lado de cá, a cada 20 horas perde-se uma (um) de *nós*[5]. Para as populações negras, o tempo é contado em minutos, a cada 23 minutos um(a) jovem negro (a) é assassinado (a) no Brasil[6]. Para as mulheres, em apenas duas horas, tempo necessário para a revisão de algumas referências, por exemplo, significa uma mulher a menos que contamos[7]. Portanto, o tempo, leitora (leitor) e o que ele possibilita a cada uma de nós são coisa relativa. As reflexões que fazemos, os argumentos que produzimos, para além do turbilhão teórico comum aos pesquisadores, é diretamente atravessado pelo cotidiano opressor imposto pelo Capital. Por isso mesmo, leitora (leitor), que a escrita que fazemos tem lado, historicamente, o debaixo.

O nosso escrito, certamente, não desvenda todos os pormenores que incorrem na trajetória da Educação Ambiental Crítica, tampouco esmiúça por completo os detalhes e as múltiplas vertentes do marxismo, mas, se não o faz é tanto por escolha teórica quanto pela necessidade de dialogar com outros lugares. Privilegiamos o debate com o frutífero constructo lukacsiano, que, na esteira de Marx, possibilita-nos um olhar diverso para o conjunto do marxismo. Menos dogmáticos, mais ontológicos e complexos, os estudos de Lukács (2011, 2012, 2013), e de seus comentadores, dos quais se destaca a figura de István Mészáros, contribuem para um novo fôlego no interior do marxismo. Em Lukács (2012, 2013), visualizamos a necessidade de um olhar mais atento ao trabalho e a sua face fundante dos demais complexos sociais, o que nos ajuda, de maneira singular, a entender os múltiplos cruzamentos perpassados pelas classes sociais. Em Mészáros (2009), temos um amplo estudo do que chamamos de Capital,

---

[5] Segundo dados do relatório de mortes violentas de LGBT+ no Brasil, de 2018, a cada 20 horas um LGBT+ é assassinado no Brasil. Cabe destacar que, com esses dados, o Brasil lidera o ranking mundial de risco para a população LGBTI (Grupo Gay da Bahia, 2018).

[6] Dados obtidos pelo site da campanha Vidas Negras da Organização Mundial das Nações Unidas, lançada em 2017. Disponível em: https://vidasnegras.nacoesunidas.org/materiais/

[7] Conforme dados do atlas da violência, lançado em 2018 pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf

essa forma maior e incontrolável que assume a dinâmica de expropriação, apropriação e dominação privada da riqueza objetiva e subjetiva das classes trabalhadoras. Com eles, mas não apenas com eles, aprendemos a reafirmar posições, revisitar o conjunto da obra marxiana e sustentar a radicalidade essencial para a compreensão de um mundo cada vez mais complexificado. Com esses autores, que revigoram os debates sobre o cotidiano no interior do marxismo, juntamos autoras e autores que, com toda certeza, não figuram entre as referências marxistas, mas que, mesclados a ela, produziram em nós compreensões muito mais concretas sobre como a relação de intercâmbio material com a natureza, o trabalho como ato basilar da vida humana. Ainda que possamos encará-lo em toda a sua potência filosófica, ele ressurge a todo momento para cada uma de nós no ato mais simples de comer, sem o qual é impossível, leitora (leitor), fazer revolução.

Do estudo da relação antagônica entre Trabalho e Capital, fomos levadas a aguçar o nosso olhar para os lados, observar por onde estamos e buscar também, entre as nossas e os nossos, aquelas referências que podem ajudar-nos a dar novo fôlego aos velhos debates. Com as influências do Feminismo Marxista e do Feminismo negro, com os diálogos sobre consubstancialidade e interseccionalidade, pudemos compreender mais sobre a ausência de debates feministas, negros, LGBTI‘s, indígenas e outros no conjunto da Educação Ambiental. Ao olharmos para esse campo em que estamos, vimos algumas presenças, mas, sobretudo, muitas ausências. Compreendendo a curiosa temporalidade que une experiências da classe trabalhadora, que, na aparência, seriam radicalmente distintas, foi possível pensar nas atuais condições dessa classe trabalhadora de onde assumimos partir. Entendemos que, por mais heterogênea que possa aparentar, nas suas múltiplas formas de ser, ainda guarda a unicidade de depender exclusivamente da venda da força de trabalho cotidiana para poder construir tudo mais de que prescinde. Essas são as condições que defendemos não por acaso, por vaidade teórica ou salvacionismo, mas pela inequívoca premência de fazermos o que fazem todas as trabalhadoras e trabalhadores de que tratamos aqui - a urgência de trabalhar para atender as nossas necessidades.

Assim, o que defendemos enquanto urgência à Educação Ambiental Crítica é justamente o reconhecimento do lugar que lhe é próprio, o lugar de classe trabalhadora, o lugar onde se manifesta prioritariamente o Nó tanto tratamos nesta tese. Desse reconhecimento, não temos dúvida que se identifica a necessidade de debates mais intensos sobre as divisões sexuais e raciais do trabalho, sobre as populações mais

diretamente afetadas pelas catástrofes ambientais, enfim, de discussões que partam das problemáticas cotidianas das trabalhadoras e dos trabalhadores. Essas são apenas algumas das possibilidades que temos pela frente. Certamente, no debate no âmbito da classe trabalhadora, outras tantas questões emergem e a elas precisamos dedicar-nos.

Entendemos que o enfrentamento de tais debates situados na classe trabalhadora é de extrema urgência no campo crítico da Educação Ambiental. Não queremos afirmar, com isso, entretanto, que os debates dessa perspectiva em que nos situamos sejam pautados pelo elitismo e pela reprodução dos interesses da classe dominante. Ainda que essas sejam condicionantes influentes, considerando o próprio movimento do Capital, compreendemos que não fazem parte do cotidiano dos debates da Educação Ambiental Crítica. Pelo contrário, nessa perspectiva da Educação Ambiental, assistimos a inúmeros e profícuos diálogos importantes à classe trabalhadora; há, no entanto, que se radicalizar o debate, deixando que aconteça diretamente pelos que se reconhecem nessa classe. Isso significa, pois, assumir a batalha pela ampliação dos espaços de poder relegados às mulheres, aos negros e às negras, aos indígenas, aos LGBTI‘s, às pessoas com deficiência e aos movimentos sociais, dentre as quais, por exemplo, as políticas de cotas são o primeiro ponto de partida no ambiente universitário.

Mas é preciso tecer um porém antes que a nossa linha de raciocínio resolva ir para longe de nós. Como bem lembra Dorvi, personagem retratado por Conceição Evaristo em seu livro de contos *Olhos D’água*, amplamente referenciado no cenário nacional, *a gente combinamos de não morrer* (EVARISTO, 2016, p. 99). Na recusa do olhar de quietude, no silenciamento de todas e todos atravessados pelo Nó, *nós dizemos não* (GALEANO, 1990). Recusamo-nos a aceitar as condições a que são submetidas as trabalhadoras e os trabalhadores. Recusamo-nos a aceitar o machismo, a LGBTIfobia, o racismo. Nós combinamos. Entramos na universidade, nos demais espaços de poder, conquistamos a formação e o acesso aos saberes “que não nos interessam”, esses da Filosofia, da História, do Direito, das Linguagens. Reafirmamos o nosso compromisso com a luta antirracista, com o auto-exame necessário de nossas cumplicidades com o Capital, com uma branquitude o mais crítica quanto for possível, com um feminismo abrangente, com a solidariedade entre os que mais sofrem, afinal, nós combinamos e, como escreve Carolina de Jesus “Se a maioria revoltar-se, o que pode fazer a minoria? (2014, p. 39)”.

Cara leitora (leitora), você ainda lembra da metáfora com a qual iniciamos esta

tese?? Daquela mesa aristocrática, naquele cenário suntuoso, dos inúmeros lugares à mesa, das cadeiras acolchoadas, vários talheres e uma taça para cada tipo de bebida e de todos os nossos convidados? Recorde-se que chamamos muita gente para aquele jantar, especulamos sobre os vários tipos de relações que se estabeleciam: as conversas, os cochichos e as cutucadas. Na medida em que o nosso jantar foi se desenvolvendo, fomos percebendo que, por mais convidadas e convidados próximos que chamássemos, não nos reconhecíamos naquele ambiente –"cheio de nove-hora"|. Olhávamos para aqueles talheres e mal sabíamos por onde começar; nada daquilo era-nos familiar. Aceitamos o banquinho que nos cabia e os lugares ruins em que nos acomodávamos. Olhamos para os lados e boa parte daquelas e daqueles com que temos conversado faziam o mesmo, como se pudéssemos ouvir os seus pensamentos dizendo
–como eu vim parar aqui?|. Parece leitora (leitor) que não há nada mais o que fazer a não ser acabarmos com esse jantar e tudo que se representa nele; trata-se de –virar a mesa|. Mas pense a leitora (leitor), lembre dos filmes que assistiu – porque imaginamos que você também não frequente esses lugares – e reconstrua todo o imaginário criado sobre essa imponente mesa de jantar. Pesada, não? Parece impossível que possamos virá-la sozinha. Mas, com isso, não se preocupe, pedimos auxílio a quem conosco tem caminhado. Com Alexandres, Ivos, Luanas, Dandaras, Marielles, Bertas, Chicos, Marcondes, Jaelsons, Beatrizes, Matheusas, Patrícias, Jenifers, Plínios, Victors e Pedros, e tantas outras e outros, vamos virar a mesa!

Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

AKOTIRENE, Carla. **O que é inteseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado.** 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDERSON, Perry. **A crise da crise do marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ANDERSON, Perry. **Considerações sobre o Marxismo Ocidental.** Porto: Edições Afrontamento, 1976.

ASSOUN, Paul-Laurent. **A Escola de Frankfurt.** São Paulo: Editora Ática S.A., 1991.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

CANABARRO, Cauê Lima. **A Crise Ambiental E A Modernidade: Alguns aportes teóricos para a formação de educadores ambientais críticos.** [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós- Graduação em Educação Ambiental – Universidade Federal do Rio Grande
– FURG. Rio Grande, 2011.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** [Tese de doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

CISNE, Mirla. **Gênero, Divisão Sexual do Trabalho e Serviço Social.** São Paulo: Outras expressões, 2015.

COLETIVO COMBAHEE RIVER, Manifesto (1977). Disponível em: http://rodrigosilvadoo.blogspot.com/2013/11/declaracao-do-coletivo-combahee-river.html. Acesso em: 17/07/2018.

CRENSHAW, Kimberle. **A intersecionalidade na discriminação de raça e gênero.** Painel
1. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem, 2004. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf.Acesso em: 20/12/2018.

CRUZ, Ricardo Gautério. **Ideologia e produção de conhecimento no campo da Educação Ambiental: Uma análise da perspectiva crítica nos trabalhos publicados na Revista Pesquisa em Educação Ambienta (REEA) de 2010 a 2015**. [Tese de Doutorado]. Programa de Pós- Graduação em Educação Ambiental – Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2017.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante.** Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Cultura e Política.** Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2017.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DESCARTES, René. **Meditações sobre filosofia primeira**. Campinas: CEMODECON – IFCH/Unicamp (Tradução: Fausto Castilho), 1999.

DESCARTES, René. **O Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 2015

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução de B.A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

FALQUET, Jules. Repensar as relações sociais de sexo, classe e –raçal na globalização neoliberal. Tradução de Renata Gonçalves. **Mediações**. v. 13, n.1-2, p. 121-142, Jan/Jun e Jul/Dez. 2008. São Paulo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEANO, Eduardo. **Nós dizemos não.** Tradução de Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Revan, 1090.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (Des) caminhos do meio ambiente.** São Paulo: Contexto, 1990.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/nec/n86/n86a05.pdf. Acesso em: 20/04/2018.

GRUN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental: A conexão necessária.** São Paulo: Papirus, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In*:* Org. LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Identidades da educação ambiental brasileira** / Ministério do Meio Ambiente. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

GUIMARÃES, Mauro. Por Uma Educação Ambiental Crítica Na Sociedade Atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, [S.l.], v. 7, n. 9, p. 11-22, maio 2016.

HOBSBAWM, Eric **História do Marxismo: o Marxismo no tempo de Marx.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HORKHEIMER, Max. Filosofia e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, Walter; HORKEIMER, Max; ADORNO, Theodor W; HABERMAS, Jürgen. **Textos Escolhidos**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, Walter; HORKEIMER, Max; ADORNO, Theodor W; HABERMAS, Jürgen. **Textos Escolhidos**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

JESUS, Maria Carolina. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

JUNQUEIRA, Juliana Neves. **Por Uma Educação Ambiental Histórico-Crítica Na Escola.** [Tese de Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência -
Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2014.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. Tradução de Antônia Malta Campos. **Novos Estudos.** Edição, 86 de Março/2010. São Paulo, 2010.

KONDER, Leandro. **O marxismo na batalha de idéias.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito Além Da Natureza: Educação Ambiental E Reprodução Social In: Loureiro, C.F.B.; Layrargues, p.P. & Castro, R.C. De (Orgs.) **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez. p. 72-103. 2006.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para Onde Vai A Educação Ambiental? O Cenário Político-Ideológico Da Educação Ambiental Brasileira E Os Desafios De Uma Agenda Política Crítica Contra-Hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação.** Vol. 7, n.14, agosto/dezembro de 2012.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macro- tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. **Anais do VI Encontro "Pesquisa em Educação Ambiental".** Ribeirão Preto, 2011.

LESSA, Sérgio. **Cadê os operários?** São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In*:* Org. LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Identidades da educação ambiental brasileira** / Ministério do Meio Ambiente.
Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LORDE, Audre. **Textos Escolhidos de Audre Lorde.** Tradução e organização Coletivo Difusão Herética – Edições lesbofeministas independetes. S/a. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-da-populacao-lgbt/obras_digitalizadas/audre_lorde_-_textos_escolhidos_portu.pdf. Acesso em: 10/01/2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo *et al.* Contribuições Da Teoria Marxista Para A Educação Ambiental Crítica. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n.77, p.81-97, jan./abr. 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental Crítica: contribuições e desafios. MEC/MMA. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** Brasília, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental Transformadora. *In:* Org. LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Identidades da educação ambiental brasileira** / Ministério do Meio Ambiente. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Sustentabilidade e Educação: Um olhar da Ecologia Política.** São Paulo: Cortez, 2012 a.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; NETO, José Garajau da Silva. Indivíduo Social E Formação Humana: Fundamentos Ontológicos De Uma Educação Ambiental Crítica. **Revista Ambiente & Educação.** Dossiê Temático Fundamentos da Educação Ambiental, vol. 21, n.1, 2016.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Teoria Social Crítica E Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições à educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA).** Ed. Especial, Julho/2016.

LOUREIRO, Caros Frederico Bernardo. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política.** Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

LÖWY, Michel. **O que é ecossocialismo?** São Paulo: Cortez, 2014.

LUKÁCS, Georg. **Conversando com Lukács: entrevista a Léo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

LUKÁCS, Georgy. **Prolegômenos:** para uma ontologia do ser social. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, György. **Para uma Ontologia do Ser Social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma Ontologia do Ser Social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, György. **Socialismo e democratização** – escritos políticos 1956-1971. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

MARCUSE, Herbert. **O Marxismo Soviético**. Rio de Janeiro: Editora Saga, 1969.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Alex Marins. São

Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política –** Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política: Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013 a.

MARX, Karl. **Sobre a Questão Judaica**. Tradução de Daniel Bensaid, Wanda caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010 a.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemão.** Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Matorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **As aventuras da dialética**. Trad. de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MÉSZÁROS, I. **O Poder da Ideologia.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do Capital.** Tradução de Ana Carvalhares *et.al.* São Paulo: Boitempo,2011.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital** – rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2009.

NETTO, José Paulo. **Crise do Sociaismo e ofensiva neoliberal.** São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, José Paulo. Relendo a Teoria Marxista da História. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e História da Educação: O Debate Teórico-Metodológico Atual.** Campinas – SP: Autores Associados, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal ou prelúdio de uma filosofia do futuro.** Curitiba: Editora Hemus, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo: Como Alguém se torna o que é.** São Paulo: Companhia de Bolso, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich.. **A filosofia na época trágica dos gregos**. Col. Grandes Obras do Pensamento Universal – 92. São Paulo: Escala, 2008.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Mészáros e a incontrolabilidade do Capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PEDRUZZI, Alana das Neves. **A Formação Em Educação Ambiental Na Ênfase Em Gestão Do Patrimônio Socioambiental Do Curso De História-Bacharelado Da Universidade Federal Do Rio Grande - FURG.** [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2014.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo:

Expressão Popular, 2011.

PODEWILS, Tamires Lopes. **Educação Ambiental: um complexo orientador da práxis humana**. [Tese de doutorado, no prelo]. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2019.

RODRIGUES, Jéssica do Nascimento; GUIMARÃES, Mauro. Algumas contribuições marxistas à Educação Ambiental (EA) crítico-transformadora. **Revista de Educação Pública**, vol 20, n. 44 – p. 501-518, 2011.

RODRIGUES, Jéssica do Nascimento; GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica Na Formação Do Educador: Uma Pedagogia Transformadora. **Anais da 33° reunião anual da ANPED.** GT 22, 2010.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, Patriarcado, Violência.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SARAMAGO, José. **Caim.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a Cegueira.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARTRE, Jean-Paul. **O fantasma de Stalin**. Rio de janeiro Paz e Terra, 1967.

SILVA, Maria Cristina Bolela. **A perspectiva crítica nas pesquisas em Educação Ambiental – dissertações e teses.** [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2015.

TERTULIAN, Nicolas. Lukács e o Stalinismo. **Verinotio - Revista On-line de Educação e Ciências Humanas.** N.7, ano IV, novembro de 2007.

TONET, Ivo. **Educação contra o Capital.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental** – natureza, razão e história. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TREIN, Eunice. Educação Ambiental Crítica: crítica de quê? **Revista Contemporânea de Educação**. Vol.7, N.14, agosto a dezembro de 2012. Rio de Janeiro, 2012.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Na oficina de Foucault.** In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (org.). Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.