



Instituto Federal Catarinense
Mestrado em Educação
Campus Camboriú

DANIELA PEREIRA

**O DESENVOLVIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NACIONAL
EMANCIPATÓRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Camboriú

2023

DANIELA PEREIRA

**O DESENVOLVIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NACIONAL
EMANCIPATÓRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação. Banca para o exame de defesa da dissertação, requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense – *Campus* Camboriú.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos e Políticas Educacionais. Orientadora: Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da Silva. Titulação: Doutorado em Educação

Camboriú

2023

FICHA CATALOGRÁFICA DISSERTAÇÃO

P436d Pereira, Daniela
O desenvolvimento de uma educação ambiental nacional emancipatória na formação de professores / Daniela Pereira; orientadora Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da Silva. - Camboriú, 2023.
200 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, 2023.

Inclui referências.

1. Educação Ambiental. 2. Consciência Crítica. 3. Formação de Professores. 4. Emancipação Humana – Brasil. I. Silva, Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da. II. Instituto Federal Catarinense. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título

CDD 372.357

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária: Shyrlei K. Jagielski Benkendorf – CRB 14/662

DANIELA PEREIRA

**O DESENVOLVIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NACIONAL EMANCIPATÓRIA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 13 de fevereiro de 2023.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profª. Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, Dr.^a Orientadora e presidente da banca examinadora Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Dauto João da Silveira, Dr.
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Cloves Alexandre de Castro, Dr.
Instituto Federal Catarinense



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO,
ADMINISTRAÇÃO E CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

Emitido em 13/02/2023

DECLARAÇÃO Nº 2/2023 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 22/02/2023 15:55)
CLOVES ALEXANDRE DE CASTRO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO CCPGEPT
(11.01.09.31)
Matricula: ###239#6

(Assinado digitalmente em 22/02/2023 15:02)
FILOMENA LUCIA GOSSLER
RODRIGUES DA SILVA
PROFESSOR ENS BASICO TECN
TECNOLOGICO CGES/CAM (11.01.03.56)
Matricula: ###555#6

(Assinado digitalmente em 22/02/2023

16:06)

DAUTO JOAO DA SILVEIRA

ASSINANTE

EXTERNO

CPF:

###.###.489-

##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **2**, ano: **2023**, tipo:

DECLARAÇÃO, data de emissão: **22/02/2023** e o código de verificação: **585ffa23**

Dedicatória

A Bruno, meu camarada do coração e da vida, pela oportunidade e compromisso de juntos pensarmos a Educação Ambiental Nacional Emancipatória historicamente necessária. Sem seus ouvidos atentos e todo o seu atino, mesmo na turbulência que foi a dedicação de um casal ao mestrado durante um período pandêmico, a materialização deste estudo não teria sido a mesma.

O amor é revolucionário, faz revolução no coração e no pensamento, e é capaz também de revolucionar a sociedade, desde que contenha uma boa dose de ódio de classe. Nesse caso, amor e ódio não são um paradoxo, mas aquilo que faz pulsar a tão sonhada, desejada e necessária revolução social. Por isso também dedico este estudo, assim como todo o meu amor e ódio, a todos aqueles merecedores da emancipação humana, em especial, o povo brasileiro.

AGRADECIMENTOS

A todos os mortos que tiveram a ousadia e lucidez de pensar criticamente o Brasil e permitiram que outros com o mesmo ímpeto e racionalidade continuassem na atualidade essa tarefa nada fácil, mas demasiada necessária que é pensar de modo revolucionário o nosso País. A esses teóricos, mortos ou vivos, que revolucionaram o meu modo de pensar e que muito contribuíram na minha formação intelectual, muito obrigada!

Agradeço também ao UNIEDU/FUMDES - Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina pela bolsa de estudos e possibilidade de maior tempo livre para dedicação ao mestrado, sem essa bolsa a tarefa de pensar o ambiente brasileiro não teria sido possível, pelo menos não com a seriedade que a temática a qual me debrucei exige, haja vista que as condições de trabalho da maior parte dos trabalhadores brasileiros, a qual eu como professora da educação básica também me incluo, não permitem tempo livre o suficiente para as atividades do pensamento, obviamente se trata de condições propositais orquestradas para todos aqueles que são assalariados e sobreviventes a condição de superexploração do trabalho em um país de capitalismo dependente.

Agradeço também aos membros da banca de defesa por todas as contribuições que possibilitaram a qualificação deste estudo.

Preciso também estender meus agradecimentos à orientadora, especialmente por ter me dado autonomia intelectual para a materialização deste estudo.

Aos familiares, colegas de turma, e todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram neste percurso de estudo, meus agradecimentos.

RESUMO

Esta dissertação apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense, vinculada à linha de pesquisa Processos Formativos e Políticas Educacionais, cujo objetivo principal foi analisar as possibilidades e os desafios para o desenvolvimento de uma educação ambiental nacional emancipatória na formação inicial dos professores. Metodologicamente, o estudo foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e documental. No que diz respeito à pesquisa bibliográfica utilizamos autores orientados pelo materialismo histórico-dialético e pelo pensamento crítico brasileiro e latino-americano. Para a pesquisa documental foram analisadas legislações educacionais relacionadas à formação de professores e também à educação ambiental, entre as quais mencionamos: a Resolução CNE/CP 01, de 18 de Fevereiro de 2002, a Resolução CNE/CP 2/2015, a Resolução CNE/CP 2/2019, a Resolução CNE/CP nº 2/2012, o Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (proFEA) e a legislação sobre a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA. No estudo, a concepção de educação ambiental nacional emancipatória busca contextualizar, problematizar e discutir a relação entre ser humano e natureza perante as especificidades do ambiente brasileiro, situado na sua condição periférica subdesenvolvida e de capitalismo dependente. Defende-se a necessidade da presença desta concepção de educação ambiental nos mais variados espaços educativos, mas, principalmente, na formação inicial de professores. O presente estudo constatou que o desenvolvimento da educação ambiental nacional emancipatória na formação inicial de professores ainda se constitui um desafio pedagógico, mas, sobretudo, político.

Palavras-chave: Educação ambiental nacional emancipatória; Consciência crítica; Formação inicial de professores; Emancipação humana; Brasil.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a research developed in the Graduate Program in Education of the Instituto Federal Catarinense, linked to the line of research Formative Processes and Educational Policies, which main objective was to analyze the possibilities and challenges for the development of an emancipatory national environmental education in the initial training of teachers. Methodologically, the study was developed from bibliographic and documental research. With regard to bibliographic research, we used authors guided by historical-dialectical materialism and by Brazilian and Latin American critical thinking. For the documentary research, educational legislation related to teacher training and also to environmental education were analyzed, among which we mention: Resolution CNE/CP 01, of February 18, 2002, Resolution CNE/CP 2/2015, Resolution CNE /CP 2/2019, Resolution CNE/CP No. 2/2012, the National Environmental Educator Training Program (proFEA) and the legislation on the National Environmental Education Policy - PNEA. In the study, the concept of emancipatory national environmental education seeks to contextualize, problematize and discuss the relationship between human beings and nature in the face of the specificities of the Brazilian environment, situated in its underdeveloped peripheral condition and dependent capitalism. The need for the presence of this concept of environmental education in the most varied educational spaces is defended, but mainly in the initial training of teachers. The present study found that the development of emancipatory national environmental education in the initial training of teachers still constitutes a pedagogical challenge, but above all a political one.

Keywords: Emancipatory national environmental education; Critical awareness; Initial teacher training; Human emancipation; Brazil.

RESUMEN

Esta disertación presenta los resultados de una investigación desarrollada en el Programa de Posgrado en Educación del Instituto Federal Catarinense, vinculada a la línea de investigación Procesos Formativos y Políticas Educativas, cuyo principal objetivo era analizar las posibilidades y desafíos para el desarrollo de una vida emancipadora. La educación ambiental nacional en la formación inicial de docentes. Metodológicamente, el estudio se desarrolló a partir de una investigación bibliográfica y documental. En cuanto a la investigación bibliográfica, utilizamos autores guiados por el materialismo histórico-dialéctico y por el pensamiento crítico brasileño y latinoamericano. Para la investigación documental se analizó la legislación educativa relacionada con la formación docente y también con la educación ambiental, entre las que mencionamos: Resolución CNE/CP 01, de 18 de febrero de 2002, Resolución CNE/CP 2/2015, Resolución CNE/CP 2/ 2019, Resolución CNE/CP N° 2/2012, el Programa Nacional de Formación de Educadores Ambientales (proFEA) y la legislación sobre la Política Nacional de Educación Ambiental - PNEA. En el estudio, el concepto de educación ambiental nacional emancipatoria busca contextualizar, problematizar y discutir la relación entre el ser humano y la naturaleza frente a las especificidades del medio ambiente brasileño, situado en su condición periférica subdesarrollada y de capitalismo dependiente. Se defiende la necesidad de la presencia de este concepto de educación ambiental en los más variados espacios educativos, pero principalmente en la formación inicial de los docentes. El presente estudio constató que el desarrollo de la educación ambiental nacional emancipatoria en la formación inicial de docentes constituye aún un desafío pedagógico, pero sobre todo político.

Palabras-clave: Educación ambiental nacional emancipadora; Conciencia crítica; Formación inicial del profesorado; emancipación humana; Brasil.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Exportações de acordo com a intensidade tecnológica dos produtos	67
Gráfico 2 - Importações de acordo com a intensidade tecnológica dos produtos	68
Gráfico 3 - Saldo da Balança Comercial Brasileira	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD – Auditoria Cidadã da Dívida

ANA - Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico

Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Anvisa - Agência Nacional de Vigilância Sanitária

BM – Banco Mundial

BNC – Base Nacional Comum

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

BNDS – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base

CEPAL – Comissão econômica para a América latina e o Caribe

CGEA - Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPC - Centro Popular de Cultura

DCNEA – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental

DEA - Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio ambiente

DIEESE - Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômicos

EA – Educação Ambiental

EAC – Educação Ambiental Crítica

EaD – Educação à Distância

EArte - Educação Ambiental Estado da Arte

EANE - Educação Ambiental Nacional Emancipatória

EPEA – Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FHC – Fernando Henrique Cardoso

ForunDir – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras

GDP – Grupo de Trabalho

Ibama – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

Ibict – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IBRAM – Instituto Brasileiro de Mineração

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

INPE – Instituto de Pesquisas Espaciais

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases Nacionais

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico

OGM – Organismos Geneticamente Modificados

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONG – Organização Não Governamental

PAP – Pesquisa Ação Participante

PCNs - Parâmetros curriculares nacionais

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

ProFEA – Programa Nacional de Educadores Ambientais

ProUni – Programa Universidade para Todos

PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PT – Partido dos Trabalhadores

SEMA – Secretaria do Meio Ambiente e Infraestrutura

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

USP – Universidade de São Paulo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	15
1.1 Questões metodológicas	22
2. O ESTADO DA ORDEM BURGUESA: AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA	47
2.1 Políticas públicas para formação inicial de professores e sua interface com as políticas públicas para a educação ambiental	53
2.2 O reflexo das políticas públicas de formação de professores e de educação ambiental no contexto de um país dependente e subdesenvolvido.....	65
2.3 Universidade e decadência ideológica na formação de professores	77
3. EIS A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NACIONAL EMANCIPATÓRIA	93
3.1 Humanização <i>versus</i> desumanização	99
3.2 Da harmonia entre ser humano e natureza aos seus antagonismos	104
3.3 As relações ambientais na sociedade brasileira: uma síntese dessa história	115
3.4 As problemáticas ambientais como produto da dependência brasileira	138
3.5 Consciência ambiental crítica da realidade nacional e a função social dos professores brasileiros	144
3.6 Pela revolução brasileira	171
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS	190

1. INTRODUÇÃO

Vocês que fazem parte dessa massa
Que passa dos projetos do futuro
É duro tanto ter que caminhar
E dar muito mais do que receber
E ter que demonstrar sua coragem
À margem do que possa parecer
E ver que toda essa engrenagem
Já sente a ferrugem lhe comer
(Admirável gado novo - Zé Ramalho)

Nasceu num subúrbio operário
De um país subdesenvolvido
Apenas parte da massa
De uma sociedade falida
Submisso à leis injustas
Que o fazem calar
Manipulam seu pensamento
E o impedem de pensar
(Subúrbio operário - Garotos Podres)

Desde os primórdios
Até hoje em dia
O homem ainda faz
O que o macaco fazia
Eu não trabalhava
Eu não sabia
Que o homem criava e também destruía
Homem primata
Capitalismo selvagem
(Homem primata –Titãs)

A arte, uma criação do gênero humano que ousa indignar o apaziguado, acalmar o indignado, educar o inculto, é também luz na escuridão, é crítica ao caos, e assim, são todas as artes que ousam provocar, transformar ou simplesmente acalantar. “Admirável gado novo”, “Subúrbio operário” e “Homem primata” são canções que apresentam, por meio da musicalidade, algumas das amarguras da nação e do povo brasileiro. Se essas músicas têm a função de despertar a reflexão para as amarguras dizendo, entre tantas coisas, que o povo dá mais do que recebe, está submetido a leis injustas que lhes impedem de pensar e manipulam seus pensamentos, que o homem cria e também destrói, que vive este povo num país subdesenvolvido e de capitalismo selvagem, a arte cumpre com sua função de denúncia, cabendo, então, à teoria, a função de explicar em essência a denúncia, e para além disso, também anunciar possibilidades de avanços teóricos e práticos para o que é denunciado em aparência e também para o que não é.

É sob esta perspectiva que apresentamos contribuições teóricas sistematizadas nesta dissertação que tem como objetivo geral analisar as possibilidades e os desafios para o desenvolvimento de uma educação ambiental nacional emancipatória na formação inicial de professores, sob um aporte teórico que busca, em alguma medida, desvelar as contradições do ambiente brasileiro manifestadas na relação entre ser humano e natureza nas especificidades de um país localizado na periferia do capitalismo. Trata-se, portanto, de discutir essas contradições ambientais e colocá-las com uma necessidade de compreensão a estar presente no processo formativo dos professores.

É costumeiro à lógica formal atrelar educação ambiental às questões ecológicas conservacionistas, ou então a mudanças comportamentais para preservação do ambiente natural, uma abordagem que na sua especificidade compete muito mais às áreas biológicas. Educação ambiental é uma educação sobre o ambiente em todas as suas formas e relações, que, em verdade, é discussão própria do campo geral da educação. Entretanto, como não é esta a compreensão hegemônica na área educacional, é preciso que se adjective um campo específico da educação, de “ambiental”, e que, ainda assim, abriga uma pluralidade de sentidos.

Ao longo de toda sua história, a Educação Ambiental perpassou e ainda perpassa por orientações conservadoras, outras mais pragmáticas e em menor número, orientações mais críticas que se colocam contra o capitalismo e defendem a necessidade de sua superação. Majoritariamente, o que se vê é uma educação ambiental que busca conciliação com o capitalismo, um capitalismo verde, que nas palavras de Löwy (2014, p. 47): “não passa de uma manobra publicitária, de uma etiqueta que visa vender uma mercadoria, ou, na melhor das hipóteses, de uma iniciativa local equivalente a uma gota de água sobre o solo árido do deserto capitalista”.

A história da educação ambiental no Brasil pode ser considerada recente, uma vez que os primeiros movimentos se iniciaram na década de 1970, sob influência dos movimentos ambientais internacionais. De acordo com Tomio e Castro (2021), os próprios movimentos ambientalistas internacionais começaram a surgir em decorrência das contradições colocadas pelo desenvolvimento e pelas relações ambientais impostas pela sociedade capitalista, especialmente após as duas guerras mundiais e o terrível bombardeio estadunidense sobre as cidades de Hiroshima e Nagasaki, no Japão, os quais trouxeram à tona a capacidade destrutiva das relações mediadas pelos interesses capitalistas.

A marcha do uso da ciência e da tecnologia para uso dos interesses capitalistas

foram vistos nas guerras e deram continuidade posteriormente pelos mesmos interesses, até que “em 1971 ocorreu a importante manifestação contra os testes nucleares dos Estados Unidos nas Ilhas Aleutas do Pacífico Norte, protesto que demarcou a fundação do Greenpeace” (TOMIO; CASTRO, 2021, p. 326). Daí em diante, vários movimentos importantes para a história da educação ambiental em nível internacional e que refletem no Brasil começaram a surgir. Entre esses movimentos mencionamos a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, ocorrida em 1972 em Estocolmo, que tinha por objetivo discutir as conclusões do Clube de Roma, formado por empresas e cientistas que discutiram os limites do crescimento econômico, o qual poderia levar a desestabilização da humanidade até o ano de 2100 (LOUREIRO, 2006). A conferência tratou de discutir as conclusões do Clube de Roma a fim de encontrar alternativas para minimizar os desequilíbrios ocasionados pelo crescimento econômico. Como resultado desta Conferência, foi publicado um documento final conhecido como a Declaração de Estocolmo, o qual previa apenas medidas de ordem tecnológica e de melhor gerenciamento daquilo que degradasse o meio ambiente, sem tocar em questões centrais e estruturais da causa dos desequilíbrios ambientais, ou seja, o modo de produção capitalista. Este evento também resultou na criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), que tem por finalidade coordenar internacionalmente as questões ambientais para um “desenvolvimento sustentável”.

Em 1977, a Unesco organizou a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em Tbilisi, na Geórgia, cuja finalidade era estabelecer diretrizes para a institucionalização da educação ambiental. Para Tomio e Castro (2021):

As recomendações da Declaração de Tbilisi influenciaram nas políticas ambientais e educacionais de vários países, inclusive do Brasil, mesmo o governo brasileiro decidindo não participar oficialmente da Conferência devido a sua posição de dependência perante aliança diplomática com países contrários à política econômica do bloco soviético da época. Porém, nos meses que antecederam o evento, foi produzido por um grupo de especialistas o primeiro documento oficial do governo brasileiro sobre a Educação Ambiental. Contraditoriamente, mesmo diante de um período de uma política e desenvolvimento econômico marcado por maior hostilidade para as questões ambientais dados pela expansão da exploração industrial, extrativismo ambiental, revolução verde, e de megaprojetos, orientados e financiados pelo Banco Mundial e outros organismos multilaterais, como Usina Nuclear de Angra, a Usina Hidrelétrica de Tucuruí, a Transamazônica e o Projeto Carajás, na Amazônia, o documento “Educação Ambiental” oficial do governo brasileiro, realizado em seminários de preparação para a conferência, apresentou princípios e objetivos que convergiam com algumas das recomendações da Declaração de Tbilisi (TOMIO; CASTRO, 2021, p. 329).

Outro importante marco para a educação ambiental ocorreu em 1975, em

Belgrado, na Iugoslávia. Trata-se do Seminário Internacional sobre Educação Ambiental que defendia uma educação ambiental preocupada com as questões ambientais, sociais e econômicas, de modo que as relações estabelecidas na sociedade não prejudicassem a natureza e nem a qualidade de vida de nenhum ser humano e de sua nação.

É absolutamente vital que os cidadãos de todo o mundo insistam a favor de medidas que darão suporte ao tipo de crescimento econômico que não traga repercussões prejudiciais às pessoas; que não diminuam de nenhuma maneira as condições de vida e de qualidade do meio ambiente. É necessário encontrar meios de assegurar que nenhuma nação cresça ou se desenvolva às custas de outra nação, e que nenhum indivíduo aumente o seu consumo às custas da diminuição do consumo dos outros (UNESCO, 1975).

A década de 1970 e todos os seus eventos e discussões internacionais influenciaram a execução da educação ambiental no Brasil. As primeiras atividades da área se deram por meio da criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), instituída pelo Decreto de Lei nº 73.030 de 30 de outubro de 1973. Tal secretaria tinha por competência questões relacionadas com a preservação e conservação dos recursos naturais por meio de atividades educativas e cooperação com os órgãos de fiscalização.

Mais adiante, por meio da Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, criou-se a Política Nacional do Meio Ambiente que contemplava amplamente questões relacionadas à preservação ambiental, desde a definição de conceitos relacionados ao meio ambiente até a definição dos valores dos serviços realizados pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama). Esta lei, inclusive, estabeleceu que a educação ambiental se faça presente em todos os níveis de ensino, assim como nas comunidades, de modo que todos participem da defesa do meio ambiente.

Outro marco importante é a realização, no ano de 1992, na cidade do Rio de Janeiro, no Brasil, da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como a Rio-92. Vale destacar que, antes mesmo desse evento, em todo o mundo ocorreram várias discussões em torno das temáticas envolvendo questões ambientais e de educação ambiental. Para Tomio e Castro (2021), a Rio-92 contou com um público e interesses antagônicos, desde os que propunham uma educação para o “desenvolvimento sustentável”, ou seja, que se propunham como diferentes, mas mantinham tudo exatamente como está; até uma vertente mais crítica à ordem hegemônica e que fazia a denúncia dos problemas ambientais decorrentes do modo de produção capitalista. Diante dessa disputa, o documento central aceito foi a Agenda-21, pautada no desenvolvimento

sustentável, na conscientização ambiental, nas mudanças no padrão de consumo, entre outras medidas que se delinearão com os interesses da classe dominante. Assim, os interesses sociais foram marginalizados, mantendo-se a livre circulação de capital e a questão central da economia e do mercado fora da pauta das discussões (LOUREIRO, 2006).

Em 1999, por meio da Lei nº 9795, de 27 de abril, é criada a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Esta política pode ser considerada como um dos principais marcos para a história da educação ambiental brasileira, uma vez que instituiu o direito de todos a um meio ambiente equilibrado, levando em consideração as múltiplas relações econômicas, sociais, culturais, naturais sob uma perspectiva de totalidade. Para esta razão, toda a sociedade civil e jurídica deve contribuir, de modo que todos tenham acesso aos conhecimentos que fundamentem a educação ambiental, desde o ensino fundamental, passando pelo médio até o superior, inclusive na formação de professores e na educação não-formal. Para garantir que a lei seja implementada no país, é prevista a criação de um órgão gestor, o qual é regulamentado pelo Decreto nº 4.281, de junho de 2002 (BRASIL, 2002a) no governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC.

A partir da regulamentação do órgão gestor em 2002, é em 2003, já no governo de Lula, que o órgão inicia suas atividades, composto pelo Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio ambiente (DEA) e pela Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (CGEA), responsáveis por toda a organização, implementação e avaliação da Educação Especial (EA) no país. É quando se iniciam programas tais como: a Conferência Nacional Infância-Juvenil pelo Meio Ambiente; o Programa Vamos cuidar do Brasil com as escolas; o Programa Educação de Chico Mendes; o Programa Inclusão Digital com Ciências de Pés no Chão e o Programa de Formação Continuada de Professores (FIGUEIREDO, 2018).

Entretanto, para que todos estes programas fossem executados, era necessária maior autonomia do órgão gestor, característica que foi se perdendo dentro do Ministério do Meio Ambiente. Se inicialmente, em 2003, a diretoria de educação ambiental era ligada ao gabinete do ministério, possuindo assim maior legitimidade e poder de atuação, em 2007, o órgão gestor passa a ser uma diretoria subordinada à Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental, perdendo espaço e força perante às disputas colocadas para cada secretaria (FIGUEIREDO, 2018).

Daí em diante, de maneira mais específica por meio do Decreto nº 9.672, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019a), no governo Bolsonaro, a EA foi ainda mais suprimida,

nem mesmo contando com um departamento específico, uma vez que esta passou a integrar o departamento de documentação e o departamento de comunicação, subordinados à Secretaria de Ecoturismo. Ainda no respectivo decreto, não há nem menção à política nacional de educação ambiental.

Posteriormente, com o Decreto nº 10.445, de 11 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020), a educação ambiental passa para a secretaria de biodiversidade, dentro do departamento de educação e cidadania ambiental, responsável por coordenar, acompanhar e avaliar a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). É importante observar que aqui a PNEA reaparece, contudo, não é mencionada a retomada das funções do órgão gestor para a PNEA, apenas realocando a EA dentro do Departamento de Educação e Cidadania Ambiental.

Todo este movimento de idas e vindas, assim como da supressão do poder político dessas políticas de educação ambiental, acaba por dificultar sua execução, mesmo que estejam regulamentadas por legislações consistentes, tal como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (DCNEA), criada por meio da Resolução nº 2, de 15 de Junho de 2012. As DCNEA foram, e são, para a educação ambiental brasileira, talvez o principal documento orientador para a implementação da EA em todos os níveis de ensino, ficando explicitado no seu Parecer 14/2012 que a Educação Ambiental:

- visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e com a proteção do meio ambiente natural e construído;
- não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo; desse modo, deve assumir, na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica;
- deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino;
- deve ser integradora, em suas múltiplas e complexas relações, como um processo contínuo de aprendizagem das questões referentes ao espaço de interações multidimensionais, seja biológica, física, social, econômica, política e cultural. Ela propicia mudança de visão e de comportamento mediante conhecimentos, valores e habilidades que são necessários para a sustentabilidade, protegendo o meio ambiente para as gerações presentes e futuras (BRASIL, 2012, p. 10)

Outro ponto que cabe destacar do referido parecer são os princípios constitutivos para a Educação Ambiental:

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

- II. interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo;
- III. pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV. vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação;
- V. articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais;
- VI. respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriétnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária (BRASIL, 2012, p. 17)

Trata-se de uma diretriz articulada com as múltiplas dimensões ambientais. Para além da dimensão natural, propõe que a educação ambiental seja integrada com todas as esferas ambientais, isto é, dimensões políticas, econômicas, culturais e sociais visto seu caráter de totalidade e não neutralidade.

Embora a educação ambiental tenha dado saltos quantitativos e qualitativos importantes ao longo de sua história, percebe-se, que enquanto política pública de educação “é exemplar de um frágil processo de implantação, sem nenhuma consequência concreta, muito menos um processo contínuo, participativo e transformador” (FIGUEIREDO, 2018, p. 88). Mesmo com boas políticas, tal como as DCNEA e a PNEA, na prática, muito pouco se concretizou, do contrário não teria o Brasil amplo histórico de impactos que degradam ano após ano, exaustivamente, ser humano e natureza, tal como será mais à frente objeto de análise e discussão deste estudo. Esta realidade, só demonstra que a prática é o critério de verdade, uma vez que, por melhor que seja a política pública de educação ambiental, esta pode se restringir a um documento que não repercute em ações que possam contribuir para mudar a estrutura econômica e política do país, que, em essência, é o que tudo comanda.

Tendo presentes essas reflexões preliminares, nos propomos ao longo deste estudo, que conta com o financiamento do UNIEDU/FUMDES - Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina, demonstrar as múltiplas relações e determinações da educação ambiental nas políticas de formação inicial de professores, a partir de uma análise que busque maior aproximação com a totalidade do contexto ambiental, político e econômico brasileiro, na sua especificidade periférica subdesenvolvida e de capitalismo dependente. E diante deste contexto brasileiro nada fértil, almejamos contribuir para a análise das possibilidades e os desafios para o desenvolvimento de uma educação ambiental nacional emancipatória na formação inicial de professores, que consiste, em nossa análise, uma das formas de desvelar e denunciar as contradições presentes no ambiente brasileiro, assim como

de anunciar possibilidades de avanços perante as contradições ambientais.

Para objetivo geral deste estudo, estabelecemos quatro objetivos específicos, os quais são: I) discutir as concepções de educação ambiental crítica existentes na produção teórica do campo, identificando seus limites, desafios e contribuições com vistas à formação de uma consciência ambiental crítica nacional emancipatória dos brasileiros; II) compreender em que medida a educação ambiental está presente nas políticas de formação inicial de professores; III) refletir sobre as contribuições das teorias e pedagogias contra-hegemônicas na formação de uma consciência ambiental crítica nacional emancipatória de professores; IV) problematizar as possibilidades e os desafios para a formação de uma consciência ambiental crítica nacional emancipatória perante as mediações e processos históricos do desenvolvimento capitalista brasileiro.

Para alcançar tais objetivos e tendo presente o pressuposto de que a compreensão da realidade brasileira não é tarefa simples e fácil e que não se dá apenas pela análise do reflexo da realidade imediata, mas que exige análise criteriosa sob o aporte de teorias que tenham como fundamento a categoria da totalidade e que analisem dialeticamente e historicamente as relações e contradições desta realidade concreta para tanto, elegemos procedimentos metodológicos que julgamos serem os mais adequados para alcançar os propósitos deste estudo, detalhados na subseção a seguir.

1.1 QUESTÕES METODOLÓGICAS

O ato de questionar e levantar uma problemática no processo de pesquisa pressupõe caminhos metodológicos que levem a possíveis respostas e a um diagnóstico que explique o questionamento inicial, isto é, o motivo ou a razão de ser de todo processo de investigação. No caso do presente estudo, partimos do seguinte questionamento: quais as possibilidades e os desafios para o desenvolvimento de uma educação ambiental nacional emancipatória na formação inicial dos professores?

É preciso advertir inicialmente, que não pretendemos, neste estudo, estabelecer a dicotomia entre pesquisa quantitativa e qualitativa, ou a sua complementaridade, mas sim, evidenciar a unidade entre estas dimensões quando analisadas perante a perspectiva dialética. Isto porque entendemos que, a partir da dialética, o quantitativo e o qualitativo não se explicam por si sós, e nem são apenas mera complementação um do outro, mas sim, a composição de um todo articulado e determinado. Conforme afirma Ferrado (2012, p. 144),

“na perspectiva dialética, simplesmente não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca.” Ou como defende Martins (2006):

O marxismo dispensa a adoção das abordagens qualitativas na legitimação da cientificidade de seus métodos de investigação, pois dispõe de uma epistemologia suficiente elaborada para o fazer científico: a epistemologia materialista histórico dialética (MARTINS, 2006, p. 2).

Tendo isso posto, e para indicar as possíveis respostas ao questionamento do presente estudo, primeiramente foi necessário identificar as produções científicas que se ocuparam de discutir e analisar o que vem sendo produzido teoricamente acerca das críticas à educação ambiental crítica (EAC) nas teses e dissertações mais recentes, mais especificamente, a partir de 2011. Entretanto, a pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) com os descritores “crítica a educação ambiental crítica” não constatou nenhuma dissertação ou tese que se ocupasse desta temática. Contudo, no decorrer do processo de estudo foi possível encontrar algumas produções teóricas alinhadas à temática investigada.

Tratam-se de três artigos científicos e três dissertações que analisam e discutem o que está posto para o campo das produções teóricas na área da educação ambiental crítica e que, em linhas gerais, discutem os significados da crítica realizada na educação ambiental crítica, suas potencialidades e limites.

Os artigos a que nos referimos são: “Educação Ambiental Crítica: crítica de quê?” de autoria de Eunice Schilling Trein (2012); “O desenvolvimento histórico da educação ambiental brasileira: apontamentos e desafios para a educação ambiental historicamente necessária” escrito por Bruno Wilwert Tomio e Cloves Alexandre de Castro (2021) e “Por uma educação ambiental crítica-marxista: pressupostos teórico-metodológicos e implicações políticas no embate com as correntes pós-modernas” produzido por Ana Carolina Brasil de Oliveira, Leonardo Kaplan e Larissa do Nascimento Dawidman (2021).

Quanto às dissertações, estas são de autoria de Ana Carolina Brasil de Oliveira (2015), Maria Cristina Bolela e Silva (2015) e Priscila Amaro Lopes (2019), intituladas respectivamente como: “A penetração da educação ambiental crítica nos artigos publicados na ANPED” (PUC-Rio); “A perspectiva crítica nas pesquisas em Educação Ambiental” (USP) e

“Os sentidos de crítica na Educação Ambiental Crítica” (UFRJ).

A pesquisa bibliográfica permitiu realizarmos um mapeamento da produção teórica que possui relação direta com o objeto de estudo, assim como permitiu a identificação de elementos para subsidiar a análise dos dados obtidos (LIMA; MIOTO, 2007). Tais dados puderam ser coletados também a partir do estado do conhecimento, isto é, do mapeamento do que já foi produzido teoricamente na área de estudo e que permitiu explorar e aprofundar o tema em questão, como também permitiu a compreensão dos possíveis silenciamentos existentes na área de estudo, possibilidades estas já evidenciadas por Morosini e Fernandes (2014). Neste sentido, tanto a pesquisa bibliográfica quanto o estado do conhecimento foram procedimentos que contribuíram em grande medida para que este estudo situe a pluralidade presente no campo da educação ambiental crítica e também para dar outros direcionamentos para o avanço da discussão desta temática.

A educação ambiental é mais um dos campos de disputas ideológicas em que diferentes vertentes interpretam a realidade, cada uma de sua forma, a depender do posicionamento político e da concepção filosófica que as fundamentam, e por isso, possui projetos de mundo também diferentes uns dos outros. É nesse sentido é que Layrargues e Lima (2014) classificam três macrotendências da educação ambiental, as quais já foram vastamente abordadas e discutidas em vários estudos de educação ambiental e por isso faremos apenas uma breve descrição desta classificação, dividida entre educação ambiental conservadora; pragmática; e crítica.

Para Layrargues e Lima (2014), a educação ambiental conservadora analisa as questões ambientais de modo a dicotomizar as relações entre ser humano e natureza, sendo sua preocupação principal voltada às questões ecológicas e biológicas, numa perspectiva de preservar e conservar as espécies e, para isso, postula ser necessário que os indivíduos desenvolvam uma consciência e uma sensibilização para com as problemáticas ambientais. Já a educação ambiental pragmática, segundo os autores mencionados, busca tratar das questões ambientais de maneira comportamentalista e por isso propõe que problemas imediatos tais como a reciclagem, a pegada ecológica, as questões energéticas etc. precisam ser de responsabilidade dos sujeitos individualmente, apostando em ações sensibilizatórias e de conscientização para acabar com a degradação ambiental e promover um “desenvolvimento sustentável”. Por fim, a terceira classificação se refere à educação ambiental crítica que busca problematizar as questões relacionadas à degradação ambiental a partir de uma realidade que é determinada pelo modo de produção capitalista, compreendendo que qualquer problema

ambiental de ordem ecológica ou social só poderá ser resolvido dentro de uma perspectiva que vise à superação do modo de produção capitalista.

Quanto à educação ambiental crítica, foco da nossa discussão, trabalhamos com a hipótese de que dentro desta mesma concepção não há uma homogeneidade, existindo dentro dela uma série de divergências teórico-políticas que buscaremos, em alguma medida, apresentar neste estudo. O foco de discussão não está em fazer uma análise sobre os sentidos e as perspectivas da crítica na EAC, mas tomar conhecimento das produções teóricas acadêmicas que já se ocuparam de analisar as diferentes perspectivas da EAC, apresentando os principais resultados de três dissertações que tiveram como objeto de estudo analisar os sentidos da crítica na educação ambiental crítica e que, respectivamente analisaram teses e dissertações, trabalhos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e trabalhos publicados no Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA).

A primeira dissertação que selecionamos para contemplar nesse estado do conhecimento é de autoria de Silva (2015) que propõe analisar as teses e dissertações presentes no banco de teses e dissertações do portal Educação Ambiental Estado da Arte (EArte), de modo a identificar e analisar as concepções de educação ambiental crítica presentes em 53 teses e dissertações presentes no portal desde 1995 a 2009. Para análise dos sentidos da crítica nos estudos de educação ambiental presentes nas teses e dissertações, a autora buscou identificar os seguintes aspectos:

a) se havia ou não uma definição/concepção de EA crítica no trabalho; b) se havia uma crítica/oposição à “Educação Ambiental Conservadora” (EACONS); c) se havia críticas aos modelos de sociedade, desenvolvimento, relação homem-natureza e educação, e quais eram estas críticas; d) se havia autores que fundamentavam suas perspectivas críticas da EA e quais eram estes autores e, finalmente, e) quais eram as definições/concepções de EAC presentes nestes trabalhos (SILVA, 2015, p. 34).

De todos os 53 estudos analisados, Silva (2015) constata que apenas sete apresentaram explicitamente uma definição e concepção de educação ambiental crítica. Destes, três trabalhos apontam para um paradigma da teoria crítica, visto que “entendem a EAC numa perspectiva crítico-transformadora, que visa à formação omnilateral do homem, identificando o modo de produzir e o consumismo como a causa da degradação ambiental, assim como também da exclusão social” (SILVA, 2015, p. 82). Quanto aos outros quatro trabalhos, apontam a educação ambiental crítica “a partir de uma interação entre o processo

educativo e o processo político, visando à transformação da sociedade, a emancipação dos sujeitos, a construção de valores e da democracia” (SILVA, 2015, p. 83).

Já em relação à crítica/oposição à educação ambiental conservadora, a autora identificou 24 trabalhos, destacando que em muitos trabalhos a educação ambiental crítica se coloca como uma negação da educação ambiental conservadora. Nesses trabalhos, as críticas se referem aos aspectos biologizantes das questões ambientais, centrando-se nas plantas, animais, energia etc. Também se observaram críticas aos comportamentos individualistas, as visões reducionistas, antropocêntricas e cientificistas (SILVA, 2015).

Quanto ao tipo de críticas presentes nos 53 trabalhos por ela analisados, 46 apresentavam críticas que dialogavam com os aspectos colocados em análise pela autora, ou seja, críticas à educação, ao desenvolvimento capitalista, e à relação entre homem e natureza. Nas análises de Silva (2015), em relação à sociedade capitalista, há críticas a esse modo de produção, assim como ao consumismo que acabam por gerar desigualdades sociais e degradação ambiental. Algumas críticas se voltam para a necessidade da transformação social e a superação da alienação causada pela sociedade capitalista. Silva (2015) analisa que alguns trabalhos apontam que “não há como separar os problemas ambientais da forma como se distribui desigualmente o poder sobre os recursos políticos, materiais e simbólicos” (SILVA, 2015, p. 88).

Outras análises lançam mão da necessidade de desnaturalizar visões e concepções naturalistas impostas pela mídia e meios de comunicação e criticam os jargões relacionados à conscientização, frutos da ausência e falta de embasamento teórico e reflexivo (SILVA, 2015). A autora ainda destaca a neutralidade presente nos documentos oficiais de encontros e conferências relacionados à educação ambiental¹, assim como pela ausência ou falta de afirmação das políticas públicas em educação ambiental para a educação básica.

Outro ponto de destaque são as críticas relacionadas à formação de professores que apontam para a visão reducionista e técnica de muitos professores acerca das questões ambientais, indo ao encontro do que postula a educação ambiental conservadora ou muitas vezes, uma análise descontextualizada e sem aprofundamento das questões ambientais (SILVA, 2015).

Algumas críticas de ordem marxista também são evidenciadas por Silva (2015), que verifica nos trabalhos a discussão sobre a transformação social por meio de uma

¹ Não há especificação de quais encontros e conferências os trabalhos se referem, apenas que se relacionam a educação ambiental.

compreensão dialética da realidade a ser inserida no processo de aprendizagem, sobre a necessidade da superação da alienação e também sobre a dicotomia entre homem e natureza, enfatizando a mediação entre estes últimos pelo trabalho. Por fim, a autora ainda constata a presença do conceito de emancipação em trabalhos que apontam para a libertação dos condicionantes históricos que causam alienação, ou ainda, para uma emancipação pelo bem viver.

Outro aspecto analisado por Silva (2015) diz respeito aos autores que fundamentaram as teses e dissertações relacionadas à educação ambiental crítica. Ao analisar os referenciais mais citados, a autora observa que Carlos Frederico Loureiro aparece em 31 dos trabalhos analisados; Isabel Cristina Moura Carvalho, em 25; Mauro Guimarães, em 21 e; Paulo Freire, em 18. Em menor frequência, aparece Karl Marx, Philippe Pomier Layrargues, Gustavo Ferreira da Costa Lima, Marília Tozoni-Reis e alguns outros autores em número bem mais reduzido. Todos os autores descritos tiveram suas concepções epistemológicas descritas por Silva (2015), de modo que, ao final das descrições, a autora enuncia quais os autores que fundamentam os autores da educação ambiental crítica, assim descritos por ela:

A perspectiva crítica da EA em Loureiro fundamenta-se em Adorno, Horkheimer, Fromm, Benjamin, Marcuse, Marx, Gramsci, Lefebvre, Kosik, Lukács, Bloch e Morin. No Brasil, Freire, Arroyo, Gadotti, Brandão e Saviani (SILVA, 2015, p.43).

Guimarães fundamenta-se nos seguintes autores: Gramsci, Morin, Bourdieu, Freire, Carvalho, Santos e Leff (SILVA, 2015, p. 41).

A vertente crítica da EA proposta por Layrargues fundamenta-se em Marx, Gramsci, Chauí, Weber, Martinez-Alier e Freire (SILVA, 2015, p. 46).

Tozoni-Reis fundamenta-se em Marx, Engels, Gramsci, Manacorda, Saviani, Freire (SILVA, 2015, p. 49).

Lima (2009) fundamenta-se em Freire, Layrargues, Carvalho, Sato, Torres, Loureiro, Souza Santos, Morin, Leff, Gadotti e Boff (SILVA, 2015, p. 54).

Quanto à autora Isabel Carvalho, Silva (2015) não fez a descrição explícita e específica de quais autores a fundamentam.

Silva (2015) conclui suas análises de forma a constatar que os trabalhos que foram objetos de sua pesquisa formam um “discurso político (coeso e uniforme)” em relação à educação ambiental crítica, uma vez que trazem “as mesmas críticas e praticamente os mesmos autores da EAC: Guimarães, Loureiro, Carvalho, Layrargues, Tozoni-Reis e Lima, fundamentados no marxismo e na pedagogia crítica de Freire”. (SILVA, 2015, p. 99). É nesta análise final que se subentende, então, que Isabel Carvalho compõe o grupo de autores

pautados no marxismo e na pedagogia freireana, já que Silva (2015) inclui todos nesta caracterização.

É possível constatar que as conclusões de Silva (2015) divergem da hipótese inicial desta dissertação, qual seja, a heterogeneidade presente no campo da educação ambiental crítica, pois os critérios analíticos de Silva (2015) apontam uma coesão e uniformidade nas críticas e discursos políticos no campo da educação ambiental crítica.

O segundo trabalho mapeado para o estado do conhecimento, refere-se à dissertação de mestrado desenvolvida por Oliveira (2015), que analisou a perspectiva crítica da educação ambiental nos trabalhos publicados no GT 22 (educação ambiental) da ANPEd entre os anos de 2008 e 2013. Ao todo, foram selecionados pela autora 18 trabalhos que abordavam a temática.

Quanto às categorias de análise desenvolvidas, Oliveira (2015, p. 55) assim descreve: “buscou-se construir categorias que fossem capazes de analisar os artigos à luz do que entendemos como Teoria Crítica da Educação Ambiental neste trabalho”. As categorias definidas foram: educação ambiental, educação ambiental crítica, reciclagem, epistemologia ambiental, racionalidade ambiental e o conceito de natureza.

O aporte teórico da Oliveira (2015) fundamenta-se em Henrique Leff e em categorias de análise desenvolvidas pela autora que articulam o marxismo e o pensamento complexo de Morin. A partir das categorias listadas anteriormente, a autora busca responder à seguinte questão: Os artigos publicados na ANPEd, nos últimos 8 anos do Grupo de Trabalho-GT 22 (educação ambiental) que se julgam críticos, são realmente críticos?

Todos os títulos dos 18 artigos foram alocados pela autora em uma tabela dispostos nas categorias de análise propostos pela autora. Em algumas categorias a autora considerou a abordagem crítica e fez uma pequena descrição dos motivos para enquadrar o artigo como crítico naquela categoria, já em outras, a autora simplesmente descreve que o artigo é crítico, sem explicitar os motivos. Há, ainda, as categorias que, por não serem abordadas nos artigos, foram categorizadas como não abordadas ou não desenvolvidas.

Nos trabalhos inseridos na categoria “educação ambiental”, Oliveira (2015, p. 85) aponta que “todos os autores parecem comungar de uma perspectiva que concebe a mesma enquanto educação emancipatória, capaz de desenvolver a autonomia dos sujeitos e torná-los críticos frente ao modelo de produção capitalista”.

Para a categoria educação ambiental crítica, Oliveira (2015, p. 85) descreve que os autores dos artigos

[...] demonstram a necessidade de romper com a lógica que constrói a dicotomia homem natureza, além de romper com posturas que incentivam consumismo. De forma global foi possível perceber que os autores buscam alternativas para a lógica da ciência moderna, destacando essa perspectiva como uma das responsáveis pela degradação ambiental.

Quanto aos autores que fundamentam os artigos analisados, Oliveira (2015) não faz uma descrição exata de quais são os autores ou as teorias que fundamentam cada um dos trabalhos analisados, ou a frequência com que eles aparecem. Entretanto, a autora usa excertos dos artigos analisados, constando em alguns as referências citadas; já em outros, não há menção de nenhuma teoria ou autor. De modo geral, os excertos abordados pela autora trazem, de maneira explícita, a teoria do materialismo histórico dialético, a teoria da complexidade, a educomunicação, a ecosofia e a teoria da representação social. Os autores citados nos excertos destacados por Oliveira (2015) são: Tozoni-Reis, Freire, Marx, Gadamer, Emir Saber, Tardif, Nóvoa, Schon, Loureiro, Leff, Beck e Ruy Moreira. Ao final de sua análise sobre a categoria educação ambiental crítica e descrição sobre as referências e epistemologias dos artigos, Oliveira (2015, p. 85) diz que “os artigos utilizam autores que trabalham numa perspectiva crítica e que em sua maioria comungam com as ideias produzidas pelo marxismo”.

A categoria “reciclagem” não foi amplamente abordada nos trabalhos, se apresentando em somente três artigos. De todo modo, Oliveira (2015, p. 85) sinaliza que,

[...] foi possível notar uma perspectiva que trabalha na lógica crítica, uma vez que responsabilizam o consumismo exacerbado pelos problemas ambientais e não os sujeitos. Também não propõem em seus trabalhos ações comportamentalistas e individualizadas para a superação dos problemas ambientais contemporâneos.

A categoria “epistemologia ambiental” aparece na maioria dos trabalhos analisados pela autora: dos 18 trabalhos, apenas três não se posicionam claramente em relação a esta categoria. E os que se posicionam, Oliveira (2015) analisa que se apresentam de maneira crítica. E ainda destaca:

Dentre seus questionamentos, podemos citar a falta de diálogo entre os diferentes campos do conhecimento, uma dura crítica à ciência cartesiana e ao pensamento único. Ainda que os autores tenham apresentado uma crítica à falta de diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, os mesmos não problematizam a necessidade de um saber interdisciplinar (para além do simples intercâmbio entre saberes) conforme nos propõe Leff (OLIVEIRA, 2015, p. 88).

A última categoria analisada por Oliveira (2015) é a categoria da “racionalidade”. A autora constata que mesmo sendo abordada pela maioria dos trabalhos, trata-se de uma categoria que ainda exige necessidade de problematização.

O conceito de “natureza” também foi uma categoria incluída pela autora na metodologia do trabalho e na tabela, porém, no momento em que analisamos essa tabela, constatamos que a categoria natureza não foi mencionada e analisada pela autora.

Oliveira (2015, p. 85) conclui a análise das categorias afirmando que “em sua totalidade os artigos se apresentam de forma crítica”. A autora ainda destaca que é possível observar, nos artigos, várias críticas referentes ao campo da educação ambiental crítica, entre elas, a forma fragmentada e descontextualizada da abordagem da educação ambiental nas escolas. Segundo Oliveira (2015), alguns autores chamam atenção para a forma despolitizada pela qual educação ambiental é desenvolvida nos espaços formativos e a maneira a-histórica, anti-ideológica e não revolucionária pela qual muitos professores interpretam a educação ambiental. Alguns dos trabalhos apontam este problema como fruto da baixa qualidade na formação dos professores, tanto inicial como continuada, assim como as condições precárias da profissão que impedem estes profissionais de desenvolverem um trabalho mais qualificado. Outras críticas aparecem quanto à confusão entre educação ambiental crítica e conservadora, o que acarreta práticas ou visões reducionistas, fragmentadas, românticas, descontextualizadas e ingênuas da educação ambiental. Vale mencionar também, que há ainda trabalhos que apontam para as mídias como uma forma de promover a educação ambiental de professores por meio de imagens cotidianas que promovam a reflexão crítica destes profissionais.

Oliveira (2015, p. 95) conclui suas análises afirmando que a partir das categorias analisadas “os artigos se mostraram coerentes não havendo grandes contradições em seus discursos proferidos”. Ao passo que também afirma:

[...] alguns trabalhos parecem fugir da proposta de uma educação ambiental crítica desenvolvendo questões que não são capazes de promover transformações reais. Nesse sentido, torna-se fundamental e necessário sair da zona de conforto e ultrapassar os limites da própria formação. Um educador ambiental crítico, deve estar ciente da sua necessidade constante de buscar um embasamento teórico capaz de nos fazer compreender a tão dinâmica questão ambiental (OLIVEIRA, 2015, p. 95).

A autora ainda chama a atenção para a necessidade de se usar os clássicos nas pesquisas, pois ao longo de suas análises cita que Loureiro aparece em muitos dos artigos analisados, enquanto Enrique Leff praticamente não é mencionado, sendo que, conforme

autora, este último é referência do primeiro (OLIVEIRA, 2015). Por fim, Oliveira (2015), pautada em Leff, chama a atenção para a importância do intercâmbio entre saberes, tendo em vista que alguns trabalhos apontam para a necessidade do diálogo entre os diferentes campos do conhecimento, mas acabam por não aprofundar a questão (OLIVEIRA, 2015).

O último trabalho que selecionamos para a realização deste estado do conhecimento abrangendo as perspectivas da educação ambiental crítica, refere-se à dissertação de mestrado de Lopes (2019), intitulada como “Os sentidos de crítica na Educação Ambiental Crítica”. Em sua dissertação, a autora se propõe a investigar os trabalhos apresentados nos EPEAs e os principais referenciais destes trabalhos, isto é, os autores que os fundamentam. O objetivo do trabalho consistiu em verificar como a EAC está sendo compreendida atualmente. Para tanto, foram analisados os trabalhos da última edição do EPEA, realizada no ano de 2017 e desta edição escolheu o Grupo de Trabalho (GDP com maior número de trabalhos, no caso, da Educação Ambiental e Formação de professores/educadores. Totalizando 14 trabalhos analisados a partir da categoria “transformação”, ligada ao referencial teórico presente nos trabalhos, Lopes (2019, p. 28) enfatiza que o trabalho realizado

[...] partiu da hipótese que a educação ambiental crítica é utilizada por diferentes referenciais teórico-metodológicos de direções político-ideológicas diversas, mas nem sempre isso é explicitado ou bem demarcado pelos pesquisadores que se autointitulam trabalhar/estudar dentro do referencial da EA crítica.

Neste sentido, Lopes (2019, p. 29) propõe algumas questões que norteiam as análises dos trabalhos, são elas: “Como se define a EA Crítica?”; “Crítica a quê?”; “A partir do que se critica?”; “Onde se quer chegar?”; “A transformação é em que direção?” “Transformar o quê, emancipar quem?”; “Por quais caminhos essa transformação ocorrerá?”. De maneira mais ampla, todo o trabalho realizado durante o processo de pesquisa da autora propôs responder a estas questões mais gerais: “Como a vertente crítica da educação ambiental historicamente surgiu e se consolidou?”; “Quais as interfaces com as mudanças epistemológicas no campo maior da educação e das ciências humanas?” e; “Quais as filiações políticas e epistemológicas presentes hoje dentro do pensamento crítico da educação ambiental? Houve mudanças?”

Para o ponto de partida da análise dos trabalhos, Lopes (2019) verificou os autores mais citados nas edições do EPEA entre 2009 e 2017, em seguida realizou entrevistas com estes autores e assim analisou as suas percepções, convergências e divergências quanto à

educação ambiental crítica. As questões que fizeram parte da entrevista já foram anteriormente mencionadas.

Nesta primeira etapa, Lopes (2019) verificou que os autores mais citados nos trabalhos do EPEA são: Carlos Frederico Loureiro, Paulo Freire, Mauro Guimarães, Isabel Carvalho, Philippe Layrargues e Marília Tozoni-Reis. Todos esses pertencem ao campo da educação ambiental crítica, porém, existem diferenças entre eles, as quais são caracterizadas pela autora:

Isabel Carvalho se reconhece no campo da hermenêutica, que compreende o mundo pela interpretação do contexto e sujeito. Atualmente, como pode ser observado em seu artigo “Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito”, ela já se coloca em uma perspectiva mais materialista, que entende que a realidade é a base material do mundo, e que existe para além do conhecimento humano. Ela seria “nossa condição de existir, pensar, criar e viver” (STEIL e CARVALHO, 2014, p. 165) e, portanto, os significados oriundos do processo de conhecimento não constituem um mundo à parte.

Mauro Guimarães tem como principal base a teoria da complexidade de Edgar Morin, e entende os problemas ambientais como decorrentes de uma crise de paradigma, de pensamento cartesiano e antropocêntrico. Marília Tozoni-Reis, Carlos Frederico Loureiro e Philippe Layrargues se identificam no campo marxista. Em relação a Paulo Freire, há controvérsias apontadas em estudos das diferentes apropriações de suas obras por educadores e pesquisadores de diferentes matrizes teórico-metodológicas. Torres e Maestrelli (2012) trazem em seu artigo que, apesar de Freire ser uma das principais referências na EA, especialmente em uma perspectiva crítica, transformadora e emancipatória, os fundamentos freireanos nem sempre são respeitados, com a supressão de etapas importantes dentro do processo pedagógico proposto pelo educador (LOPES, 2019, p. 55).

Para a continuidade de sua pesquisa Lopes (2019) entrevistou os autores anteriormente citados, exceto Loureiro, por ser orientador da autora, e Paulo Freire, por não estar mais vivo. Os temas da entrevista se referem às características que unem a educação ambiental; a polissemia da educação ambiental crítica; as diferentes perspectivas críticas; a educação ambiental no campo das ciências humanas; e a trajetória dos autores na educação ambiental. As respostas foram transcritas sem identificar a quais autores elas pertenciam, apenas identificando-os como entrevistados 1, 2, 3 e 4.

Sobre as percepções dos entrevistados em relação à primeira questão, Lopes (2019) descreve que todos os autores concordam que a educação ambiental crítica se coloca como uma insatisfação com as questões da realidade ambiental atual, relacionadas às injustiças, a degradação socioambiental e as desigualdades sociais e que, diante deste contexto se busca transformar esta realidade. Vale destacar o entendimento de Lopes (2019, p. 68) de que “o que os diferencia é a clareza ou a forma de entendimento das causas dessas injustiças e

degradação, e que tipo de transformação se pretende, onde se quer chegar e por quais caminhos”, como pode ser observado nos excertos abaixo:

Alguns explicitam as relações de poder (dominação-opressão) dentro da Sociedade como uma causa fundamental para a opressão e a degradação socioambiental, seja entre seres humanos (porém não ficam claros quais seriam os grupos dominantes e dominados) ou entre os seres humanos e a dimensão não-humana. Nessa direção, portanto, a transformação desejada seria para deixar de existirem essas formas de opressão e dominação, tendo uma sociedade justa e uma relação sociedade-natureza saudável (LOPES, 2019, p.68).

Os entrevistados 3 e 4 especificam que estão fazendo a crítica ao modo capitalista de produção, pois nele está a base fundamental da degradação que se quer superar. O entrevistado 3 coloca a EA Crítica como necessariamente parte da luta de classes (as identificando como classe trabalhadora x elite), já o entrevistado 4 deixa claro que, sob a sua perspectiva, esse modo de produção é insustentável e que, portanto, a transformação desejada é a transformação das relações sociais capitalistas (LOPES, 2019, p. 68 e 69).

Ao serem questionados sobre as diferentes abordagens dentro da dimensão crítica da educação ambiental, Lopes (2019) considera que a maioria dos autores concorda que há a possibilidade de diferentes abordagens teórico-políticas dentro da abordagem crítica, de modo que são estas perspectivas que orientarão o projeto de sociedade e transformação que se deseja. Sobre o entendimento de transformação dos autores, Lopes (2019, p. 69) descreve estas compreensões da seguinte maneira:

Dois autores fazem críticas mais contundentes ao entendimento dado ao conceito de transformação social, apontando como um problema a confusão feita, intencionalmente ou não, entre transformação social e cultural, entendendo esta última como aquela que busca a mudança individual da forma do ser humano pensar e, conseqüentemente, se inserir e se relacionar com a natureza e o mundo, que, a partir disso, também mudaria na mesma direção. Três autores apontam que há necessidade de se explicitar o referencial a partir do qual o educador planeja e pensa o mundo e suas práticas educativas, esclarecendo que transformação é desejada, para onde se está direcionando a mudança, o que leva ao próximo ponto de análise, a polissemia presente na EA Crítica.

Dois dos autores entrevistados acreditam ser comum a polissemia da educação ambiental crítica, assim como em todo campo crítico, mas ressaltam a importância de que deve estar claro o posicionamento teórico-político do pesquisador. Há também, entre os entrevistados, aqueles que consideram que a causa da polissemia da educação ambiental crítica é justamente a falta de estudo e apropriação teórica, sendo mencionado inclusive por um dos entrevistados que a falta de rigor teórico compromete a prática política tendo em vista as diferentes formas de interpretação do projeto societário existente (LOPES, 2019).

Ao discutirem sobre os problemas da polissemia da educação ambiental crítica, todos os entrevistados reconhecem as críticas da tradição marxista, mas aqueles que não são dessa tradição compreendem que há outras maneiras de interpretação crítica da realidade e se distinguem da modernidade por compreenderem esta já ser ultrapassada, necessitando de interpretações ligadas mais à contemporaneidade:

[...] citam como outras epistemologias interessantes a decolonialidade e epistemologias do sul, a teoria da complexidade, epistemologias ecológicas, novo materialismo, pós-humanismo, educação situada, autores como Morin, Boaventura de Sousa Santos, Timothy Ingold, Bruno Latour, Enrique Leff, Deleuze, Jean Lave, Cristina Torrent, Jorge Larrosa. Outros trouxeram que se identificam com a teoria das ideologias, Louis Althusser, ecologia política com olhar latino-americano, pedagogia histórico-crítica, Demerval Saviani, Paulo Freire (ainda que com controvérsias) (LOPES, 2019, p. 79).

Lopes (2019) alerta que esta polissemia pode, inclusive, colocar todo mundo como crítico, bastando a existência de algum questionamento ou um mínimo de insatisfação com a realidade. Nesse sentido, um dos entrevistados enfatiza a importância da bagagem teórica, pois para alguns basta uma transformação cultural e não a transformação social, o que para este entrevistado é algo longe de ser crítico. Um dos entrevistados será enfático em dizer que o posicionamento da crítica deve se dar dentro da luta de classes e por isso não é tão aberto ao diálogo com outras abordagens teórico-políticas (LOPES, 2019).

Em relação a como os autores compreendem a educação ambiental dentro da educação e das ciências humanas, Lopes (2019, p. 72) conclui que a maioria entende que há uma interconexão entre os campos nos movimentos da pluralidade epistemológica que foram sendo apresentadas no decorrer das descrições das entrevistas com os autores.

A segunda parte da pesquisa de Lopes (2019) corresponde à análise dos trabalhos propriamente ditos, aqueles que foram publicados no EPEA no ano de 2017 e que dialogavam com a perspectiva crítica e com a formação de professores. De maneira geral, a autora analisa que existem, entre eles, convergências e divergências, mas que estas últimas não são tão bem esclarecidas nos trabalhos que foram foco de análise .

Entre as convergências está a percepção de que os problemas ambientais são frutos de múltiplas determinações econômicas, políticas, sociais, éticas, naturais etc., assim como a necessidade de se mudar este estado de coisas a partir de uma transformação e superação dos problemas (LOPES, 2019). Sobre esse último ponto a autora destaca que as maneiras de se compreender as transformações divergem. Para alguns, a transformação se

dará pelo processo educativo, de modo a conscientizar as pessoas e fazer com que elas reflitam sobre estes problemas, os enxergue de maneira não fragmentada, mas interdisciplinar, e com isso mudem seus comportamentos e suas atitudes, dando a entender que isso deva se dar de maneira individual e não coletiva. Quanto ao lugar de transformação que a maioria se refere, este é nomeado de diferentes maneiras:

[...] sociedade (ambientalmente) sustentável, desenvolvimento sustentável, sociedade de racionalidade complexa, não dicotomizada, não-fragmentada, sociedade do não-consumo, de relação equilibrada entre sociedade e natureza, de cuidado com o ambiente, da ética ecológica, de sujeitos ecológicos, livre de dominação ou opressão de todas as formas, de sujeitos empoderados e emancipados (LOPES, 2019, p. 74).

Desse modo Lopes (2019) analisa que na maioria dos trabalhos não é apresentada qual seria esta nova sociedade, apenas aparecendo percepções idealistas de um mundo melhor e que mesmo que façam críticas ao capitalismo isso não significa que o horizonte seja a sua superação, mas sim, um plano de mudança nas visões de mundo ou de reformas, o que segundo a autora, são modos de interpretar a realidade que condizem com autores como Guimarães, Morin e Leff, citados nos trabalhos analisados.

As transformações culturais também aparecem nos trabalhos, enfatizando a necessidade das mudanças no comportamento de consumo, no combate a visão fragmentada entre ser humano e natureza, na promoção de maior sensibilização das pessoas para, deste modo, mudar suas ideias, gerando o que a autora irá chamar de cultura da sustentabilidade ambiental (LOPES, 2019).

Outros apontam para a necessidade da emancipação, do empoderamento, da transformação das relações de poder, tecendo críticas à ideologia capitalista e à necessidade da participação política, assim como de uma sociedade sustentável que aponte para transformação social, mas não deixando claro quem são os oprimidos, o que seria uma sociedade sustentável, os caminhos para chegar a ela e à transformação social (LOPES, 2019).

Por fim, uma pequena minoria de trabalhos irá discutir a necessidade da educação ambiental problematizar as relações sociais e o modo como se dão as relações entre sociedade e natureza no modo de produção capitalista, a fim de politizar essas discussões, desvelar as contradições e apontar um novo modo de se produzir e consumir. Alguns trabalhos são enfáticos sobre a necessidade de romper com o modelo de produção capitalista e estabelecer um outro padrão societário para além do capitalismo, aproximando-se de uma concepção marxista (LOPES, 2019).

A autora conclui suas análises fazendo mais perguntas do que obtendo respostas, isto porque as perguntas que orientaram a sua pesquisa não foram respondidas em muitos dos trabalhos, conforme exposto no decorrer das análises da autora. Desta forma, Lopes (2019) conclui seus estudos fazendo alguns questionamentos reflexivos acerca do campo da educação ambiental crítica

Cabe iniciar destacando que, embora os trabalhos e análises não sejam tão claros em relação ao que se critica, faltando ainda maior detalhamento da causa e dos sujeitos responsáveis pelas condições e conflitos de cunho socioambiental vividos, a clareza é menor ainda quanto à concretude da finalidade esperada do processo educativo, trazendo mais uma ideia geral do horizonte a ser alcançado, em geral o “espelho” do que é criticado na realidade atual. Ou seja, se os conflitos se dão por uma cultura do consumo, o que queremos é transformar o mundo em uma cultura do não-consumo, do respeito à diversidade e valor da natureza, por exemplo, mas não é mencionado como isso se daria de fato para que esse fim seja alcançado. O que fica sem resposta é: quais as condições necessárias, materiais e não-materiais, para que esse horizonte desejado vire uma realidade? (LOPES, 2019, p. 84).

Se o objetivo-fim é claro, torna-se mais fácil e coerente a escolha das práticas e reflexões a serem estimuladas enquanto estratégias-meio. Sendo o processo educativo, dentro da EA Crítica, um instigar à reflexão para um agir rumo à transformação, as perguntas que cabem responder são: refletir pra agir, mas agir em que? Com que finalidade? Pra chegar onde? (LOPES, 2019, p. 88).

As questões ambientais passam, necessariamente, pelo debate econômico-social e político, então como fazer desse esclarecimento uma arma dentro da luta de classes? Como os educadores enxergam isso? Como se posicionará a EA Crítica? (LOPES, 2019, p. 89).

Quanto ao posicionamento dos autores entrevistados, estes são cientes quanto aos diferentes projetos societários, alguns acreditando nas possibilidades do diálogo entre os referencias e outros nem tanto.

O diálogo entendido aí como possíveis de serem complementares ou no sentido de entender os pontos convergentes a fim de potencializá-los, porém compreendendo ainda assim que existem diferenças e que estas podem não ser dialogáveis, não no sentido de respeito, mas de projetos inconciliáveis (LOPES, 2019, p. 86).

Ao final, Lopes (2019, p. 87) se posiciona, esclarecendo que, “se considerado que a EA se encontra na luta de classes, entendimento compartilhado na EA Crítica marxista, essa definição não é importante por vaidade acadêmica, mas porque, na prática, ela se faz presente (LOPES, 2019, p. 87).

Considerando o estado do conhecimento realizado e os propósitos desta dissertação, e tendo presente que a hipótese deste estudo consiste em afirmar que existe uma

heterogeneidade no campo da educação ambiental crítica, observamos que em algumas das pesquisas aqui descritas, esta heterogeneidade realmente existe. Em alguns estudos, esta característica não é explícita, mesmo que os dados a apresentem, as análises tomam direções diferentes, em algumas vezes, até equivocadas. Em nossa análise, isso pode ocorrer pelo tipo de pergunta norteadora da análise e o referencial teórico que fundamenta a pergunta. Dizemos isto considerando que, quanto mais ampla a pergunta, mais genéricas podem ser as conclusões a respeito dela. Por outro lado, compreendemos que, se a pergunta dialoga com o referencial que fundamenta a pesquisa, as contradições epistemológicas dificilmente aparecerão. A falta de rigor epistemológico é outro fator que pode permitir confusões na análise e por consequência das conclusões finais. Isto foi possível de ser observado tanto nos trabalhos analisados pelas dissertações, quanto em alguns pontos de análise de partes das dissertações.

Se fizermos uma analogia com os caminhos para se chegar a algum lugar, com os caminhos da pesquisa, podemos dizer que caminhos geograficamente diferentes podem levar ao mesmo lugar ou não, já na pesquisa científica o mesmo não é válido, concepções teórico-metodológicas distintas, levam a lugares distintos, a maneiras distintas de se interpretar ou compreender a realidade. Assim, podemos compreender a polissemia encontrada no campo da educação ambiental crítica, conforme já apontou Lopes (2019) ao apresentar as diferentes formas de compreensão dos sentidos da crítica na educação ambiental em diferentes teorias, tais como o marxismo, a teoria da complexidade e a hermenêutica.

Esta temática da polissemia da educação ambiental crítica já foi abordada por Trein (2012) quando a autora questionou: “A educação ambiental crítica é crítica de quê?” que demonstra sua preocupação sobre quais projetos societários estão em disputa e como se coloca a educação ambiental frente a isso e quais respostas a educação ambiental crítica está dando para as contradições marcadas pela luta de classes e degradação ambiental inerentes ao modo de produção capitalista.

Recentemente, outros estudos também foram feitos corroborando com as discussões levantadas por Trein (2012). É o caso dos estudos de Oliveira, Kaplan e Dawidman (2021) que demarcam sua posição sobre a necessidade de uma abordagem marxista da educação ambiental como modo de contrapor as concepções pós-modernas presentes no campo. Para estes autores, a concepção pós-moderna e seu modo fragmentado de compreender a realidade, seu olhar individual e não coletivo, pela preocupação com movimentos sociais em detrimento da classe social, pela negação da verdade e da capacidade de se conhecer o mundo objetivo, acaba por colocar em risco a superação do capitalismo,

deixando transparecer que o capitalismo é o fim da história, e, por isso, o mundo é impossível de ser mudado. Sob esta perspectiva, Lopes (2019), Oliveira (2015) e Silva (2015) trazem como necessidade uma compreensão marxista da realidade ambiental, isto é, que ela não pode ser compreendida fora das determinações colocadas pelo capitalismo, do contrário, a práxis revolucionária estará comprometida. Para os autores, o fim da mercantilização da natureza e a emancipação humana só serão possíveis com a superação radical do capitalismo.

Consoante ao que até aqui foi exposto, Tomio e Castro (2021) também apontam a necessidade de enfrentar o relativismo epistemológico, teórico e metodológico que perpassa as concepções de educação ambiental que se postulam como críticas. Para isso, os autores colocam a necessidade de se compreender o movimento da educação ambiental brasileira a partir do prisma da totalidade, conhecer as raízes de seus problemas a partir de suas determinações ideológicas, políticas e econômicas decorrentes de suas determinações históricas e contraditórias que podem e precisam ser compreendidas para serem transformadas. Tomio e Castro (2021) ainda vão além, pois entendem que a educação ambiental crítica precisa dar um salto qualitativo em direção ao tratamento com as questões ambientais nacionais, isto é, tratá-las a partir das especificidades do desenvolvimento capitalista brasileiro, a partir do seu caráter dependente e subdesenvolvido. Por isso, defendem a necessidade de uma educação ambiental nacional emancipatória que precisará:

[...] se realizar a partir da objetividade das condições e contradições existentes da realidade e relações sociais concretas da nação brasileira, principalmente perante as situações limites nas condições existenciais subdesenvolvidas, das quais são oriundas de um processo histórico e racional que terá que ser enfrentado e desvendado por meio da atividade e esforço racional de extrair de tais situações concretas as leis, estruturas e categorias que interpretem a dinâmica real dessas que são parte de uma totalidade estruturada e dialética que influi e se deriva da práxis social brasileira (TOMIO; CATRO, 2021, p. 349).

Dando continuidade aos estudos de Tomio e Castro (2021) é que demarcamos nossa posição quanto à necessidade de uma abordagem crítica da educação ambiental sob um viés do pensamento crítico e nacional. Nesta direção, defendemos a necessidade da construção de uma educação ambiental nacional emancipatória fundamentada e inspirada no que há de mais genuíno e revolucionário do pensamento crítico brasileiro, cujos autores serão, em alguma medida, contemplados por esta pesquisa, que além de afirmar e reafirmar a necessidade histórica de se compreender as relações ambientais do Brasil, ainda pretende fazer uma interface desta necessidade especialmente com a formação inicial de professores.

Este momento inicial do estado do conhecimento permitiu avançar nos demais processos de investigação, especialmente sobre a escolha do referencial teórico necessário para o processo da pesquisa bibliográfica, tendo em vista que pesquisa bibliográfica se utiliza justamente de dados ou categorias que já foram trabalhados e registrados anteriormente por outros pesquisadores que se tornam as fontes necessárias para o tema em estudo (SEVERINO, 2017).

Nesta pesquisa, optou-se por fazer uso de referenciais bibliográficos que dialogam com o materialismo histórico-dialético, especialmente as produções teóricas que contemplam temáticas relacionadas à educação ambiental, às questões históricas, econômicas e políticas da realidade brasileira no que diz respeito ao projeto societário em que se insere, à formação de professores e às teorias e pedagogias contra-hegemônicas de modo que os conhecimentos produzidos no estudo pudessem contribuir para a análise acerca dos limites e das possibilidades do desenvolvimento de uma educação ambiental nacional emancipatória na formação dos professores.

Este estudo também contou com uma pesquisa documental, a qual se refere a materiais que ainda não receberam nenhum tratamento analítico, e por isso caracterizam-se como as fontes primárias de informação e neste sentido difere-se da pesquisa bibliográfica que já sofreu processos analíticos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Os documentos aqui analisados foram as legislações e políticas públicas que possuem interface com os objetivos apresentados nesta proposta de investigação, entre as quais mencionamos: a Resolução CNE/CP 01, de 18 de Fevereiro de 2002, a Resolução CNE/CP 2/2015, a Resolução CNE/CP 2/2019, a Resolução CNE/CP nº 2/2012, o Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (proFEA) e a legislação sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

Para o processo de análise dos referidos documentos e seguindo as orientações de Cellard (2012), foi imprescindível conhecer os processos que determinaram as produções dos referidos documentos, isto é, seu contexto político, econômico, social e cultural. A esse respeito é importante destacar, conforme advertem Evangelista e Shiroma (2019), que os documentos, especialmente aqueles relacionados às políticas públicas, são derivados de determinações históricas, e que em muitas das vezes se articulam com o projeto burguês, de tal modo que acirram a luta de classes, dificultando a superação do modo de produção capitalista. Nesse sentido, as autoras alertam sobre a importância e necessidade da análise de documentos para além do entendimento de seus significados, ou mesmo da reprodução das

suas proposições, a fim de compreender e explicar os seus objetivos e fins. Isto porque, segundo as autoras, na maioria das vezes os objetivos e finalidades das políticas não se encontram explícitos nos documentos, por mais que ofereçam pistas, sinais e vestígios para sua compreensão, eles não estão decompostos, sendo necessário que o pesquisador, a partir de uma análise rigorosa, supere a aparência do documento em análise. Para que se alcance determinado fim, é imprescindível uma análise dialética de determinados documentos, de modo a desocultar e desvelar suas contradições.

Para que se tenha clareza dos propósitos desta investigação científica, é preciso conceber como já assinalaram Marx e Engels (2020, p. 61) que “as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes”. Logo, mediante essa afirmação, temos claro que todo o esforço intelectual aqui despendido não preza por outra coisa, senão conhecer e desvelar a realidade em favor dos interesses da classe trabalhadora, aquela que é oprimida pela classe dominante seja por meio de suas ideias, ou pelo poderio material que possui.

Considerando este compromisso com a classe trabalhadora, nos propomos a realizar uma investigação para além do mundo das aparências que pode, ao mesmo tempo, apresentar-se mediante a realidade como verdade e engano, claro e escuro, ou seja, aquilo que Kosik (1969) denominou de pseudoconcreticidade a qual é representada pelos fenômenos da realidade concreta, que em aparência não se explicam, embora tragam consigo elementos da sua essência. Por isso que muitas vezes o que concebemos como realidade são meias-verdades, ou então, a não verdade. Neste sentido, Kosik (1969) propõe a destruição da pseudoconcreticidade, para que o concreto seja revelado e compreendido. Afinal, o que aqui nos interessa é descobrir a verdade, porque é ela que permite agir taticamente em favor dos interesses da classe trabalhadora.

Como método de análise da realidade concreta, nos aportamos no materialismo histórico dialético, tendo em vista que se trata de um método que se propõe a conhecer profundamente a realidade, para que assim se possa transformá-la. Não se trata, evidentemente, de um receituário a ser seguido de início a fim, mas aponta elementos que auxiliam a encontrar a verdade ou chegar mais próximo dela, tendo como ponto de partida a própria realidade e os caminhos que ela mesma aponta para compreendê-la, sem se confundir com sua imediaticidade. Nesta perspectiva, como já assinalou Marx (2020a), toda ciência seria desnecessária se aparência e essência se confundissem. Por isso, a necessidade de se investigar e explicitar o mais profundamente possível aquilo que se propõe a estudar.

Embora não exista um processo exato a se percorrer na investigação, precisa-se

partir de algum lugar, e este lugar é a concreticidade, ou como diria Marx (2020), o ponto de partida é da terra ao céu, e não do céu a terra, ou ainda, da objetividade para o pensamento, e não do pensamento para objetividade, pois não se parte daquilo que os homens idealizam ou dizem, mas sim, da sua atividade e do seu processo real de vida. Portanto, o objeto precisa ser analisado a partir da sua concretude, num processo de abstração para o pensamento daquilo que se apresenta na realidade. É neste processo intelectual que o objeto vai sendo compreendido em essência.

Entretanto, este processo de abstração será tão mais efetivo, quando a análise abstrativa estiver calcada no modo de ser deste objeto, isto é, pela totalidade que o compõe. De acordo com Kosik, (1969, p. 35) “a totalidade significa realidade como um todo estruturado e dialético no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. Não significa que totalidade seja a soma de todos os fatos, mas sim, que os fatos que constituem a realidade possuem sua própria estrutura e dinâmica; e que se articulam com outros fatos que compõem a realidade.

Nessa perspectiva, o objeto em estudo é parte constituinte de um todo que se articula, cujas partes só podem ser compreendidas quando se tem como premissa a totalidade que as explicam. Em outras palavras, nada é tão simples que possa ser compreendido por si só, e nada é tão complexo que não possa ser compreendido. Como discorre Marx (2020b, p. 77) “a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior, não pode, ao contrário, ser compreendida senão quando se conhece a forma superior”. Significa assim, que as formas mais desenvolvidas ajudam a explicar as menos desenvolvidas, o contrário, porém, não é possível, pelo menos não de maneira fidedigna. O mesmo ocorre ao tentar explicar os problemas da educação de maneira isolada, desconsiderando a totalidade capitalista que a determina e a explica.

De acordo com Tonet (2013b) o conhecimento pressupõe tanto a singularidade e particularidade, como a universalidade. De modo que no processo de abstração do elemento particular ou singular, esses não perdem seus vínculos com o universal, o que permite verificar “se a abstração que está sendo feita é verdadeira ou não” (TONET, 2013b, p. 121). Tendo em vista que todo o objeto abriga em si mesmo suas diferenças, mas possui também, outras relações que nos permitem estabelecer conexões com um todo estruturado e dialético. Para Vieira Pinto (1979) pensar a realidade exige um pensar dialético, de modo que suas categorias expliquem, por exemplo,

[...] a individuação como contradição da universalidade, e a particularização como trânsito de um processo absoluto por uma aparência limitada e fenomenal. Ao mesmo tempo, pela categoria de totalidade, o pensamento discernirá no objeto singular a presença dos demais componentes da realidade. Esta correlação indica que nada é o que é senão em virtude do todo de que faz parte. (VIEIRA PINTO, 1979, p. 209).

O pensar dialético no processo de abstração permite-nos pensar por contradição, cujo objetivo intelectual é desvendar as minúcias do objeto em estudo e revelar o que ele é e o que não é, simultaneamente. Para tanto, é imprescindível que se percorra o movimento histórico do objeto, fundamental no entendimento de Tonet (2013b), para a reconstrução teórica de todo o processo que se pretende conhecer do objeto. Nas palavras de Kosik (1969, p. 52), significa conhecer o objeto perante a “sua função objetiva e do lugar histórico que ele ocupa no seio do corpo social”. Por meio das suas inúmeras relações e conexões, é possível chegar a um número cada vez maior de elementos que determinam e explicam o objeto ao ponto do objeto revelar, por meio de suas contradições aquilo que é, mas que na aparência parecia não ser, tendo em vista que se trata de um objeto que possui sua própria dinâmica e movimento, portanto não é inerte. Para Vieira Pinto (1979), o ponto de vista dialético

[...] procura revelar a oposição que se encontra oculta no íntimo do que parece idêntico. Corrigida assim a “inversão idealista”, a dialética interpreta o processo da realidade vendo nele uma sucessão de fenômenos cada um dos quais só existe enquanto contradição com as condições anteriores, só surge por negação da realidade que o engendra, e se revelará produtivo de novos efeitos objetivos unicamente na medida em que estes, sendo o “nono” recém-surgido, negam aquilo que os produziu. Mas isto sendo já a negação do seu próprio antecedente, leva a que se conceitue o “novo” enquanto tal, como “negação da negação”. Justamente por ser uma negação do seu próprio antecedente quando visto na perspectiva de sua gênese é que aparece, do ponto de vista da realidade atual, como a “posição” de algo original. Assim o que é por essência só existe porque é negativo (daquilo de que provém) é ao mesmo tempo positivo (enquanto o novo que agora se afirma existente). Tudo quanto existe, todos os seres e fenômenos, a universalidade dos aspectos do processo da realidade estão sujeitos a esta lei. Significa que toda é ao mesmo tempo, e sob o mesmo ponto de vista, positiva e negativa, ou seja, que a contradição está no âmago de tudo que é real (VIEIRA PINTO, 1979, p. 189).

O processo de abstração por meio do pensar dialético mediado pelas contradições que compõe o objeto permite compreender a sua concreticidade, ou seja, aquele objeto que foi extraído da realidade para ser analisado pelo pensamento, agora retorna novamente ao mundo objetivo, não como era antes, mas como um objeto concreto que foi pensado. O objeto na sua objetividade continua sendo o mesmo, mas agora, mediado pela atividade do cérebro do ser pensante, dessa percepção do indivíduo, a essência do objeto se apresenta diferente de sua aparência. Assim, como afirma Marx (2020, p. 72):

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.

Todo esse processo de investigação e conhecimento do objeto que envolve o processo de abstração e concreticidade nada mais é do que:

O movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto” em um processo que se explica pela “[...] dialética da materialidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade *em todos os seus planos e dimensões*” (KOSIK, 1969, p. 30).

Trata-se de um processo de análise nada simples e fácil, pois exige a atividade de um ser pensante, isto é, que conte com um sujeito ativo capaz de “mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação” (NETTO, 2011, p. 25).

Nesta abordagem, “o papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa” (NETTO, 2011, p. 25) tanto por sua atividade antes, durante, mas especialmente, depois do processo de pesquisa, no sentido de relevância e função social que sua atividade intelectual na busca do conhecimento pode possibilitar, principalmente, como coloca Kosik (1969), quando este conhecimento, pautado por uma teoria materialista do conhecimento, tem por função a reprodução espiritual da realidade. Se Marx (2020c, p. 85) nos ensinou que “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” e que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência”. Cabe àqueles que se ocupam da teoria materialista, ajudar a compreender e explicitar esta realidade para que ela seja compreendida em meio a tantas contradições que uma consciência determinada pelo seu ser social possui dificuldades de apreender.

Dito isto, com o propósito de alcançar os objetivos propostos para este estudo a partir de uma perspectiva de análise que busca fazer a melhor aproximação possível com o materialismo histórico dialético, organizamos este texto, para além deste primeiro capítulo introdutório, em mais outros três capítulos que estão sumariamente assim organizados:

O segundo capítulo discutirá as políticas públicas para formação inicial de professores e suas articulações com a educação ambiental mediante as suas determinações como ação política oriunda do Estado burguês. Isso porque, dada que a sua gênese serve para

assegurar o direito à propriedade privada e à liberdade de acumulação de capital daqueles que são a classe dominante. Nesse sentido, logo no início do texto é apresentada uma breve síntese histórica do processo de formação do Estado burguês e todas as suas ações repressoras para com a classe dominada. Em tom de denúncia, o texto aborda a necessidade de extinção do Estado burguês.

As políticas públicas que serão objeto de discussão no capítulo dois referem-se àquelas elaboradas e implementadas nas primeiras duas décadas do presente século, as quais são regulamentadas respectivamente na Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002b), Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015) e Resolução CNE/CP 2/2019 (BRASIL, 2019b). A análise de cada uma destas políticas será articulada com o contexto econômico e político em que cada uma delas foi elaborada, a saber, respectivamente nos governos de Fernando Henrique Cardoso, de Dilma Rousseff e de Jair Messias Bolsonaro. Ao fim do capítulo, realizamos algumas considerações a respeito do limite da implantação de políticas públicas no ambiente brasileiro quando as estruturas e condicionantes objetivas do capitalismo dependente não são rompidas.

Mesmo regulamentadas e tendo sido observados avanços na Resolução CNE/CP 02/2015, as políticas públicas para a formação de professores consistem em leis formuladas dentro das condicionantes de um Estado democrático burguês com características da dependência econômica. Isso implica afirmar que são políticas implementadas numa condição de país onde imperam gastos exorbitantes com a máfia da dívida pública, com o pagamento de *royalties*, dada a característica de mero país exportador de matérias primas que tudo mais precisa importar, enquanto degrada gentes² e a natureza para manter em bons tempos seu superávit comercial. Diante dessas condições, meras políticas públicas não resolvem os problemas da formação do professor brasileiro, porque há aí, uma íntima relação e determinação entre a economia e a política do país, sendo assim, o problema da formação inicial dos professores se configura muito mais como um problema político do que pedagógico, pois a alienação intelectual e cultural de que sofrem as universidades brasileiras, espaços que formam os professores, são apenas o reflexo da dependência econômica, científica, tecnológica e cultural que sofre o país.

Mais ao final do capítulo dois tratamos de demonstrar como a formação inicial de professores está à mercê de diferentes armadilhas ideológicas, em especial, das teorias e

² Todos aqueles pertencentes à classe trabalhadora e que, portanto, para reproduzir sua existência trocam o seu trabalho por um salário.

pedagogias que possuem suas raízes alicerçadas no pensamento pós-moderno e que permeiam a formação e prática pedagógica do professor brasileiro. Armadilhas ideológicas que precisam ser desveladas e denunciadas perante uma análise dialética e de totalidade do campo educativo e que neste estudo será pautada em autores estudiosos desta temática, tais como Newton Duarte e Adolfo Sanchez Gamboa. Além disso, apresentamos a necessidade histórica de se embasar e também de desenvolver teorias que expliquem e interpretem o Brasil mediante a realidade brasileira, sem transplantes literais das teorias estrangeiras. Para isso, trataremos de abordar o que vem a ser uma teoria que pense o Brasil, tendo como aporte algumas das produções teóricas de Alberto Guerreiro Ramos, em especial, que discute a redução sociológica.

O capítulo três dará atenção especial às especificidades da educação ambiental no contexto brasileiro, de modo a indicar a necessidade da emancipação nacional e humana perante as contradições ambientais brasileiras, pois a partir de uma breve síntese histórica da gênese entre ser humano e natureza nas comunidades primitivas fica claro que esta relação um dia já foi harmônica, e que se hoje ela se encontra em desequilíbrio, isso é resultado das relações capitalistas, ainda mais degradantes na periferia do capitalismo. Por isso tratamos de descrever, contextualizar e problematizar as relações entre ser humano e natureza na constituição histórica, política e econômica do Brasil, situando-o como país subdesenvolvido, de capitalismo dependente, subserviente aos interesses imperialistas em diferentes épocas, inclusive contribuindo em grande medida para que hoje existam países dominantes e dominados. Estes últimos, relegados à superexploração do trabalho, às trocas desiguais de suas mercadorias, ao endividamento externo e interno, a uma economia exportadora, ora de café, de borracha, de cacau, de minério, de soja, e que, como diria Darcy Ribeiro, gastam gente, mas gastam para além da natureza humana também. Uma economia que impõe ao Brasil uma pífia industrialização e na maioria das vezes subserviente à sucata tecnológica dos países centrais, o que aprofunda e amarga o país cada vez mais na dependência e no subdesenvolvimento.

A partir desta discussão, o capítulo problematiza a questão de que a saída para os problemas ambientais não são de ordem individualista, pragmatista ou unicamente contra um capitalismo abstrato, mas contra um capitalismo periférico, com todas as suas especificidades que precisam ser compreendidas para que sejam superadas. Por isso, contamos com a contribuição de autores que se debruçaram ao estudo das especificidades brasileiras, tais como: Darcy Ribeiro, Theotônio dos Santos, Ruy Mauro Marini, Leôncio Basbaum, Eduardo

Galeano e também pesquisadores contemporâneos que têm dado continuidade aos estudos destes pioneiros.

Ainda no terceiro capítulo, há a proposição da necessidade do desenvolvimento de uma consciência ambiental crítica dos professores perante a realidade nacional, uma consciência pautada na objetividade, na racionalidade, na historicidade, na liberdade, na nacionalidade e na totalidade. Tais categorias da consciência crítica, são extraídas das obras de Álvaro Vieira Pinto, as quais defendemos e acreditamos que precisam ser desenvolvidas por toda gente brasileira, mas, especialmente, nos e pelos professores, aqueles que ajudam a formar e desenvolver outras consciências críticas, tão necessárias para a superação do estado de coisas que amarga o Brasil.

Por fim, o referido capítulo apresentará algumas indicações que possam corroborar para o desenvolvimento de uma proposta de avanço e superação das condições de atraso, de degradação ambiental, de superexploração do trabalhador, de embrutecimento do povo, e de tudo mais que não permite o povo brasileiro fazer as objetivações do gênero humano e de gente livre que podem ser. Para isso, o capítulo também será um convite para pensar e refletir sobre o horizonte e necessidade da emancipação humana e da revolução brasileira. Uma reflexão com teóricos como Franklin de Oliveira, Alberto Guerreiro Ramos, Florestan Fernandes e Érico Sachs, os quais viveram períodos pré-revolucionários no Brasil e que, por isso, a partir de suas teorizações, ajudam a refletir sobre as características constitutivas de uma revolução no ambiente brasileiro.

O último capítulo apresenta as considerações finais do processo de estudo desenvolvido, retomando as possibilidades e os desafios encontrados para que a educação ambiental nacional emancipatória possa se desenvolver na formação inicial de professores, especialmente quanto às transformações políticas que precisam acontecer pois, em nossa análise, a transformação política é condição primeira para que as transformações pedagógicas possam se materializar. E dadas as limitações da formação do professor no espaço formal universitário, reivindicamos que o processo de formação da consciência crítica do professor brasileiro se dê num processo dialético entre a universidade do asfalto no meio e com o povo, e deste para com os bancos universitários.

2. O ESTADO DA ORDEM BURGUESA: AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

As políticas públicas são implementadas pelo Estado que, por meio da sua administração, de um modo geral atua para a reprodução da sociedade de classes, logo, não podem as políticas públicas ser outra coisa senão artilharia do Estado para a manutenção da miséria para a maioria e da riqueza para uma minoria. A implementação de políticas públicas ocorre de maneira compensatória e se constitui em mecanismo para amenizar os impactos da extrema desigualdade social produzida pelo sistema capitalista, sendo insuficientes para produzir mudanças mais significativas na forma de organização social.

As políticas públicas discutidas ao longo do texto que se referem à formação inicial de professores e à educação ambiental, assim como tantas outras políticas públicas, podem até ser entendidas, em um primeiro momento, como as benfeitoras das necessidades urgentes de um povo, mas servem também como mecanismos para a manutenção dessas desigualdades, tendo em vista o projeto societário defendido pelos dirigentes do Estado. Esse aspecto coloca em xeque a ideia de que as políticas deveriam se constituir em mecanismos que atendam as reivindicações da ampla maioria da sociedade.

Teixeira (2002, p. 2) define políticas públicas como:

[...] diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não-ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos.

Via de regra, a lógica predominante é atender aos interesses da classe dominante, embora seja possível que os interesses das classes exploradas também possam ser atendidos, às vezes mais, às vezes menos, a depender do contexto político e econômico do momento. Teixeira (2002) explicita que em uma visão mais liberal, o lugar das políticas públicas é irrisório, isto porque, para os liberais, a luta por igualdade social é uma questão de mérito e de esforços individuais, cabendo ao Estado apenas um auxílio residual. Já em uma visão social-democrata, promove-se uma “proteção aos mais fracos, como compensação aos desajustes da supremacia do capital, o que, ao mesmo tempo, garante sua reprodução e legitimação”

(TEIXEIRA, 2002, p. 4). Em suma, a política pública em uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas e ainda dependente e subdesenvolvida, assume características apenas compensatórias e bem distantes de um Estado de bem-estar social. Num país extremamente desigual como é o Brasil, políticas públicas são migalhas que não alteram a essência dos problemas estruturais do capitalismo brasileiro e sua lógica perversa que atinge todas as esferas da sociedade, inclusive a educação.

Aquela perspectiva ideal de que ao Estado cabe a função de mediar os interesses do bem comum por meio de ações planejadas e da injeção de recursos públicos advindos da contribuição da sociedade civil é somente uma ideologia burguesa. Nem tudo que é ideal, é o que acontece na realidade concreta.

Marx (2010b) irá analisar a atuação do Estado da seguinte forma:

[...] por mais que os Estados tivessem se ocupado do pauperismo, sempre se ativeram a medidas de administração e de assistência, ou, ainda mais, desceram abaixo da administração e da assistência. Pode o Estado comportar-se de outra forma? O Estado jamais encontrará no “Estado e na organização da sociedade” o fundamento dos seus males sociais. [...] todos os Estados procuram a causa em deficiências acidentais ou intencionais da administração e, por isso, o remédio para os seus males em medidas administrativas. Por quê? Exatamente porque a administração é a atividade organizadora do Estado. O Estado não pode eliminar a contradição entre a função e a boa vontade da administração, de um lado, e os seus meios e possibilidades, de outro, sem eliminar a si mesmo, uma vez que repousa sobre essa contradição. Ele repousa sobre a contradição entre vida pública e privada, sobre a contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares (MARX, 2010b, p. 59-60).

Traduzindo Marx para o foco de nossa análise, o remédio encontrado pelo Estado para os seus males coaduna perfeitamente com a implementação de políticas públicas, que, por mais que auxiliem em alguma medida a classe oprimida, são incapazes de eliminar as causas desta condição social. Perante o limite administrativo do Estado burguês, medidas assistencialistas e paliativas serão o máximo da sua boa vontade. Não poderá o Estado resolver a raiz das contradições sociais se a ele cabe justamente administrar a reprodução dessas contradições para que não mire o alvo para si mesmo e a base que o remonta, isto é, a conservação da propriedade privada. No mesmo sentido, Marx (2010b, p. 61) chega a conclusão de que “Se o Estado moderno quisesse acabar com a impotência da sua administração, teria que acabar com a atual propriedade privada. Se ele quisesse eliminar a vida privada, deveria eliminar a si mesmo, uma vez que ele só existe como antítese dela”. O Estado só existe porque a evolução da sociedade chegou ao ponto de existir possuidores, os quais produziram os despossuídos, e para que estes sejam reprimidos em detrimento dos

interesses dos possuídos, ele surge como poder que se diz capaz de conciliar os interesses de ambas as classes. Nas palavras de Engels (2017), o Estado é:

[...] antes de tudo um produto da sociedade, quando esta chega a um grau de desenvolvimento. É o reconhecimento de que essa sociedade está enredada numa irremediável contradição com ela própria, que está dividida em oposições inconciliáveis de que ela não é capaz de se livrar. Mas para que essas oposições, classes com interesses econômicos em conflito não se devam e não consumam a sociedade numa luta estéril, tornou-se necessário um poder situado aparentemente acima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Esse poder, surgido da sociedade, mas que se coloca acima dela e que se aliena cada vez mais dela, é o Estado (ENGELS, 2017, p. 211).

Historicamente, o Estado tem sido uma instituição capaz de muitas benevolências em favor da classe dominante que o fez surgir, e muitos danos a classe oprimida que ele não raramente tem agido para reprimir. O Estado não existiu desde todo o sempre, ele surge a partir do momento em que surge a propriedade privada e por consequência, a divisão da sociedade em classes sociais antagônicas. Para assegurar e zelar pelo fantasmagórico direito dos cidadãos, é que se forma o todo poderoso Estado. Vejamos algumas de suas façanhas marcadas na história da humanidade, especialmente pela via clássica ateniense, a qual é analisada em detalhes por Engels (2017), na obra “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, mas que aqui daremos apenas alguns exemplos.

Engels (2017), em sua obra deixará evidente que a sociedade nem sempre foi dividida em classes, que nem sempre a propriedade foi privada, ao contrário, o seu oposto era uma constante na organização tribal das comunidades primitivas. Entretanto, quando a diferença de riqueza começa a surgir, sobretudo, a partir da existência do casamento monogâmico e da transmissão de herança, tudo mais é justificado para assegurar o direito à propriedade privada, inclusive a violência e a posse de um homem sobre o outro por meio da escravidão. Para assegurar o direito à acumulação de riquezas das diferentes famílias, é que o Estado foi inventado, e com ele, a diferença das classes, pois de acordo com a riqueza da família, assim ela se encaixava em determinada divisão social. Os mais ricos herdaram a incumbência da administração pública, que aos poucos se tornou hereditária. E claro, para custear essa administração vão surgindo impostos, taxas, hipotecas, as quais provocaram um empobrecimento e embrutecimento ainda maior daqueles que menos posses tinham. Caso um camponês não tivesse dinheiro para pagar sua hipoteca, e tivesse ele um filho, deveria vendê-lo ao mercado de escravos estrangeiros para pagar sua dívida com o Estado. Nas palavras de Engels (2017, p. 144), “e se, ainda assim, o vampiro não se saciasse, podia vender como

escravo seu próprio devedor. Essa foi a bela aurora do povo ateniense”

Vejam os outros casos das benesses do Estado para com a classe dominante e repressão da classe oposta. Mas agora, um exemplo inglês e que em grande medida serve a toda a Europa ocidental. Na Inglaterra, aqueles que foram expulsos dos feudos e não foram absorvidos pela manufatura que emergia, tornaram-se assaltantes, mendigos, vagabundos, na maioria dos casos não por opção, mas pela determinação das condições que lhes foram impostas. Aquele que se recusasse a trabalhar poderia ser repreendido das mais variadas formas, tais como: açoitamentos sangrentos, aprisionamento, escravização ou, em casos mais extremos, execução (MARX, 2017). Eis alguns exemplos das variadas contradições nas quais repousam o Estado. O próprio criou os, assim chamados, vagabundos e a essa sua criação, toda a sua repressão. O Exército e a polícia nada mais são do que órgãos inventados pelo Estado para conter os miseráveis vagabundos que ele próprio ajudou a criar.

O Estado, a abominável criatura! E esta criatura que regula os direitos e deveres dos cidadãos, e que desde os primórdios até hoje em dia, só verdadeiramente zela o direito à propriedade privada, de modo que a quem não a tenha se dirá que perante ao Estado democrático de direito todos são iguais para conquistá-la. Perante a esta característica do Estado, Engels (2017) afirmará:

O Estado, portanto, não existiu eternamente. Houve sociedades que passaram sem ele, que não tinham a menor ideia do Estado ou de seu poder. Num determinado estágio de desenvolvimento econômico que estava necessariamente ligado à divisão da sociedade em classes, o Estado em virtude dessa divisão, tornou-se uma necessidade. Estamos agora nos aproximando com rapidez de um estágio de desenvolvimento da produção em que a existência dessas classes não apenas deixou de ser uma necessidade, mas também se converte num positivo obstáculo à produção. As classes vão desaparecer de maneira tão inevitável como anteriormente surgiram. Com o desaparecimento das classes, desaparecerá inevitavelmente o Estado. A sociedade, que reorganizará a produção na base da associação livre e igual dos produtores, mandará toda a máquina do Estado para o lugar que lhe há de corresponder: o museu de antiguidades, ao lado da roca de fiar e do machado de bronze (ENGELS, 2017, p. 215).

O recado de Engels (2017) é simples, se o Estado nem sempre existiu, nem sempre foi necessário. O próprio desenvolvimento econômico e as classes, ao entrarem em contradição, abrem margem para o surgimento de uma nova organização social em que o Estado deixará de existir. Embora o recado seja simples, o processo não se dará da mesma forma. O Estado não deixará de existir do dia para a noite. Para isso muitas lutas precisam existir, muitas revoluções precisarão acontecer. Dirá Engels (2017, p. 147) “até hoje todas as revoluções têm sido revoluções contra um tipo de propriedade em favor de outra”. Se o

Estado moderno se ergueu sobre a existência da propriedade privada, a revolução que precisará acontecer é justamente aquela que coloque fim a este tipo de propriedade e a este tipo de Estado por um processo de transição que envolve a tomada do poder político do Estado pela classe trabalhadora e a constituição daquilo que Marx denominou de Estado proletário.

O proletariado usará sua supremacia política para arrancar pouco a pouco todo o capital da burguesia, a fim de centralizar todos os instrumentos de produção nas mãos do Estado, isto é, do proletariado organizado em classe dominante e a fim de aumentar o mais rapidamente possível a massa das forças produtivas (MARX; ENGELS, 2018, p. 70).

Com o poder político de Estado concentrado nas mãos dos trabalhadores, a propriedade privada e os meios de produção passam para as mãos do Estado proletário ao invés de servir aos capitalistas a propriedade e, os meios de produção passam a ter uma finalidade social, isto é, passam a servir aos interesses e necessidades daqueles que realmente trabalham e produzem. Esse estágio de transição tem características de uma democracia, evidentemente não a democracia burguesa, mas a democracia para a grande maioria do povo. Conforme explicita Lenin (2011) pautado nos escritos de Marx e Engels, trata-se uma “maneira nova” de democracia e de Estado, a democracia já não é mais a mesma, e o Estado em transição perde o seu sentido burguês e passa a ter o sentido que interessa à classe trabalhadora.

O Estado proletário com uma democracia ampliada é apenas uma fase transitória, pois o horizonte como coloca Marx (2010b) é destruir a velha sociedade e, com ela, o Estado. Lenin ciente disso, defende com avidez a destruição do Estado e a partir dos escritos marxianos e da experiência da Comuna de Paris, descreve em seu livro “O Estado e a Revolução” as fases transitórias do Estado burguês para um Estado proletário, até a chegada daquilo que o marxismo denominou de comunismo. Nesta obra, Lenin (2011) evidencia as fragilidades do Estado proletário, que embora seja uma organização política diferente, ainda assim, não extingue as desigualdades.

Na primeira fase da sociedade comunista, embora os meios de produção pertençam a toda a sociedade, ainda existirá a distribuição dos recursos conforme a quantidade de trabalho fornecida. E neste caso ainda haverá desigualdade.

O "direito igual", diz Marx, encontramos-lo aqui, com efeito, mas é ainda o "direito burguês", o qual, como todo direito, pressupõe uma desigualdade. Todo direito

consiste na aplicação de uma regra única a diferentes pessoas, a pessoas que, de fato, não são nem idênticas nem iguais. Por consequência, o "direito igual" equivale a uma violação da igualdade e da justiça. Com efeito, cada um recebe, por uma parte igual de trabalho social, uma parte igual da produção social (dedução feita da quantidade destinada ao fundo social). Ora, os indivíduos não são iguais; é um mais forte, outro mais fraco; um é casado, outro celibatário; este tem mais filhos, aquele tem menos, etc. (LENIN, 2011, p. 141-142).

Perante a desigualdade particular de cada um dos indivíduos, seria injusta a distribuição conforme a quantidade de trabalho oferecida. Essa situação só poderá ser resolvida por meio do desenvolvimento cada vez maior das forças produtivas, assim como pela administração coletiva da coisa pública, daquilo que é do povo e para o povo e que exigirá um nível de organização da sociedade em que o modo de pensar, de agir, e os valores fundantes deste modelo social passem ser aqueles próprios de um trabalho associado e não os valores da democracia burguesa.

Uma vez que os antagonismos de classes tenham desaparecido no curso do desenvolvimento e que toda a produção se tenha concentrado nas mãos dos indivíduos associados, o poder público perde seu caráter político. O poder político propriamente dito é o poder organizado de uma classe para opressão de outra. Se o proletariado, em sua luta contra a burguesia, se constituir necessariamente em classe, se erigir por meio de uma revolução em classe dominante e, como classe dominante, destruir pela violência o antigo regime de produção, então destrói, juntamente com esse regime de produção, as condições de antagonismos de classes, destrói as classes em geral e, com isso, sua própria dominação como classe (MARX; ENGELS, 2018, p. 71).

Quando o proletariado passar do estágio de classe dominante para a livre organização e trabalho associado, estará o Estado extinto. Deste modo a sociedade terá atingido o grau em que será possível dizer a célebre frase de Marx: “de cada um segundo as suas capacidades, a cada um segundo as suas necessidades”.

Até aqui intencionamos demonstrar sumariamente as origens históricas do Estado burguês e como sua administração é incapaz de suprimir as desigualdades sociais. Entre estas formas administrativas estão a regulamentação e implementação de políticas públicas. Na próxima seção apresentamos as imbricações práticas destas políticas públicas, demonstrando a partir dos dados que a realidade trata de revelar, que a defesa de políticas públicas não passa de uma ilusão burguesa, de maneira mais específica, a próxima seção abordará as políticas públicas para formação de professores e educação ambiental.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E SUA INTERFACE COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A formação de professores no Brasil, assim como qualquer outra demanda social, não está ausente de influências políticas, e, sobretudo, econômicas. Por isso, ao longo desta subseção pretendemos discutir e analisar sob uma perspectiva de totalidade, em que medida as políticas públicas para formação de professores regulamentadas e implementadas no presente século atendem às necessidades formativas dos professores brasileiros, especialmente no que se refere à presença ou à ausência e o sentido da educação ambiental nestas políticas públicas para formação inicial de professores.

Nossa análise e discussão se inicia pela primeira diretriz para a formação de professores elaborada e implementada no início dos anos dois mil, a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, a qual estabelece as determinações a serem cumpridas nos cursos de formação inicial de professores. Não temos por objetivo fazer uma discussão de todo o texto de tais diretrizes, mas sim, dos elementos que revelam a concepção ideológica presente no referido documento e sua interface com a educação ambiental (BRASIL, 2002b).

Inicialmente, consideramos importante mencionar que ao longo da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, a palavra “*competência*” aparece 23 vezes no documento, o qual contém sete páginas. A partir desta primeira constatação e por meio da análise do contexto dos artigos e incisos da diretriz, é possível inferir que é propósito desta resolução formar professores por princípios pautados na lógica das competências, colocando sob a responsabilidade do professor a mobilização de suas próprias competências junto com a de seus alunos no processo de ensino.

Os Arts. 3º, 4º, 5º, 6º, 8º da referida resolução (BRASIL, 2002b), sustentam que:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: [...] c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências. (BRASIL, 2002b, p. 01)

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (BRASIL, 2002b, p. 2).

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que: I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica (BRASIL, 2002b, p. 2).

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002b, p. 2).

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos (BRASIL, 2002b, p. 3).

Para compreender as implicações de uma diretriz de formação de professores que se pauta na lógica das competências, recorreremos à conceituação do termo “competência” formulado por Philippe Perrenoud. Para este autor, competência é a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (PERRENOUD, 2000, p. 15). Os aspectos relacionados à competência condizem não necessariamente com conhecimentos profundos, mas com a mobilização de saberes por meio de diferentes recursos e estratégias que poderão ser necessários ao enfrentamento de diferentes situações deste mundo “dinâmico” às quais o professor precisa adaptar os seus alunos e a si mesmo. Sob esta perspectiva, a ação do professor torna-se favorável a um processo de acomodação, tanto de si, quanto de seus alunos. As aspirações por transformações da realidade concreta são secundarizadas ou descartadas, restando lamuriar: “o mundo é assim mesmo”. Lamúrias de um processo de ensino e aprendizagem que prezam pelo imediatismo do cotidiano ao invés da contextualização da totalidade objetiva que precisa ser compreendida para ser transformada.

Consoante a esta perspectiva que prioriza a mediação por competências ao invés da transmissão de conhecimentos profundos, Perrenoud (2000, p. 20-21) elege dez competências, as quais ele julga necessárias à formação do professor:

1. Organizar e estimular situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar as novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua.

De acordo com as dez competências enumeradas por Perrenoud (2000), cabe ao professor no seu ato de ensinar, muito mais a capacidade de mobilizar ações e fazeres, do que

essencialmente transmitir aos seus alunos os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente. Conhecimentos estes que são fundamentais para que os alunos tenham condições de compreender a sociedade e de, inclusive, produzirem novos conhecimentos. Ao não transmitir o saber elaborado, o professor não cumpre com a função própria de sua profissão, tal como deixa de cumprir com sua função social para compreensão e transformação das relações sociais vigentes, logo, apenas mobiliza ações e fazeres, contribuindo para a reprodução do modelo social vigente.

Dando continuidade ao recorte realizado neste estudo, nossa análise das políticas públicas relacionadas à formação de professores será conduzida de modo a dialogar com a Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999, a qual estabelece a PNEA e propõe no seu Art. 11 que “a dimensão ambiental deve constar nos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas” (BRASIL, 1999), já em vigor quando foi elaborada e implementada a Resolução CNE/CP 1/2002.

A leitura da Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002b) nos permitiu constatar a ausência da educação ambiental no documento. Em primeira análise, esta resolução não leva em consideração as orientações presentes no Art. 10 da PNEA (1999), que estabelecem que a “educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal”, assim como o faz em seu Art. 11, que dispõe sobre a inclusão da educação nas disciplinas dos currículos escolares em todos os seus níveis de ensino. Importa destacar que, no Art. 14 da PNEA, está estabelecido que “a coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental ficará a cargo de um órgão gestor”. Vale dizer que mesmo a PNEA tendo sido instituída em abril de 1999, a regulamentação para criação do órgão gestor só ocorreu pelo Decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002 (BRASIL, 2002a), ou seja, posterior às diretrizes da formação de professores instituídas em fevereiro de 2002, o que pode justificar legalmente a ausência da educação ambiental na referida resolução.

Conforme evidenciado anteriormente, o que fundamenta ideologicamente a Resolução de CNE/CP 1/2002 para a formação de professores é a lógica das competências mas para compreender os meandros desta lógica é necessário analisar o contexto em que tal diretriz foi formulada e implementada. Neste sentido Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), ao analisarem o contexto econômico e político das últimas décadas, especialmente a partir dos anos de 1990, afirmam que as forças do mercado externo, as políticas de liberalização e de desregulamentação, assim como a abertura para os produtos internacionais no Brasil ocorridos

nesta década já davam indícios de que o desenvolvimento tecnológico no Brasil não ocorreria tão cedo, permanecendo condicionado a uma divisão internacional do trabalho.

Esse processo foi intensificado desde o governo de Itamar Franco, com as reformas econômicas que culminaram no plano real de 1994 e consolidado nos governos de FHC, que sob a argumentação da necessidade de estabilização da moeda nacional diante da inflação do período induziu a desindustrialização do país se apoiando nas facilidades de importação. Outros pactos em torno do plano real e da nacionalização da dívida externa também levaram à desindustrialização, tal como a concessão de títulos da dívida pública aos industriais, mediante a nacionalização da dívida, a qual, ao contar com elevadas taxas de juros, tornava-se um bom negócio especulativo.

Outras medidas como a abertura comercial, a desregulamentação financeira, intensificação dos processos de privatização e os ajustes fiscais serviram aos interesses da classe dominante. Sob esta dinâmica, a classe trabalhadora foi e vem sendo cada vez mais explorada, vendo-se obrigada a se adaptar aos diferentes contextos de instabilidade ocasionados pelas leis da acumulação capitalista. Esse processo de adaptação se inicia desde o ciclo escolar, uma vez que, diante desta conjuntura incerta, o Estado burguês necessita figurar estratégias que coadunem com a lógica da competitividade para sobreviver em um contexto de incertezas. Logo, não é de se estranhar que recaia sobre a educação, o carma da acumulação capitalista.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) ao analisarem o documento da Comissão econômica para a América latina e o Caribe (CEPAL) intitulado *Transformación productiva con equidad* elaborado em 1990, descrevem que este documento orientava, mediante a reestruturação produtiva, a necessidade de reformas educativas na educação básica que dessem conta de atender conhecimentos e habilidades voltados à flexibilidade, versatilidade, comunicação, operações matemáticas, dentre outras, de modo a responsabilizar a educação por uma formação voltada à cidadania, à competitividade, à eficiência e à equidade.

Outros organismos também têm orientado a política educacional para países periféricos como o Brasil, como o Banco Mundial (BM), uma instituição financeira que orienta o que a educação deve ou não fazer para atingir o nível de sucesso esperado pela lógica do capital. Decker e Evangelista (2019), ao analisarem as principais orientações desta instituição, constatam que sua principal finalidade é manter a ordem vigente, expandindo cada vez mais a acumulação capitalista, o que requer a manutenção da divisão internacional do trabalho via conformação e flexibilização das mentes e dos corpos da massa trabalhadora.

Para tanto, são pensadas e desenvolvidas estratégias que fazem a população em geral acreditar que, por intermédio da educação, cada indivíduo estará apto a desenvolver as habilidades e competências necessárias para competir no mercado de trabalho.

A presença do viés meritocrático não alcança tão somente as diretrizes para formação de professores, mas também toda a educação brasileira com o objetivo de oferecer uma formação voltada para competências, requerida pelo capital e bem longe de uma formação humanística e científica. Nessa perspectiva, podemos inferir que a formação necessária para se adaptar às modificações do capitalismo é aquela que busca conformar, submeter as crianças e os jovens da educação básica ao ensino superior, como os jovens professores, por exemplo, a futuros trabalhadores ajustados à perda de direitos trabalhistas, aos baixos salários e à incapacidade de reivindicar seus direitos e melhores condições de trabalho. Em suma, uma formação voltada ao desenvolvimento de competências é um bom negócio para o capital.

A ideologia da competitividade via competências se manteve na diretriz de formação de professores por treze longos anos e, embora a Resolução CNE/CP 1/2002 tenha sido instituída no governo de FHC, é nos governos petistas de Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) que ela toma concretude, pois é nestes governos que a diretriz terá maior vigência sendo substituída apenas em 2015 pela Resolução CNE/CP 02/2015.

Contudo, é preciso dizer que a partir de 2006, antes da implementação da resolução CNE/C 02/2015, é instituído ProFEA (BRASIL, 2006, p. 6, grifo nosso), organizado por meio do órgão gestor da PNEA entre cujos objetivos, estão a contínua formação de Educadoras (es) Ambientais, a partir de “*diferentes contextos*” assim como, o fortalecimento “[...] das *instituições* e seus sujeitos sociais para atuarem de forma *autônoma*, crítica e inovadora em processos formativos, ampliando o envolvimento da sociedade em ações socioambientais de caráter pedagógico”.

Entretanto, o programa enfatiza que mesmo a escola sendo “a principal estrutura educadora construída na nossa sociedade” (BRASIL, 2006, p. 18), “[...] *na perspectiva desta proposta* a educação faz parte da vida e como tal *deve estar planejada para diferentes espaços e estruturas*” (BRASIL, 2006, p. 19, grifo nosso), isto é, em espaços não formais que contem com metodologias e conteúdos distintos do que o proposto tradicionalmente para a educação formal. Neste sentido, se propõe que as formações dos educadores ambientais devem se dar por meio de conteúdos que componham o que o programa chama de “Cardápio

de aprendizagens” (BRASIL, 2006, p. 12), organizado em parte em nível nacional sob responsabilidade do órgão gestor e, em outra parte, localmente, a partir dos contextos e necessidades locais em que ocorrem as formações.

Quanto à metodologia das formações, estas devem ocorrer por meio de uma estratégia de capilaridade que envolve um coletivo de educadores “de várias instituições que atuam no campo da educação ambiental, educação popular, ambientalistas e mobilização social” (BRASIL, 2006, p. 27). Esse coletivo deve compor “um grupo articulado de Pessoas que Aprendem Participando”, que se denominou de PAP, “orientado pela metodologia da Pesquisa-Ação-Participante” (BRASIL, 2006, p. 27).

Os PAPs são classificados em: PAP1, cuja organização é coordenada pelo órgão gestor em parceria com demais instituições e tem entre seus propósitos subsidiar as ações que permitam multiplicar o número de PAP2, por sua vez compostos por pessoas de instituições formadoras que formarão os educadores do PAP3, que são, por fim, ativistas de ONGs, agentes de saúde, lideranças comunitárias, dentre outros. Este último grupo será responsável por formar o PAP4, composto pelos educadores ambientais populares que envolve todas as pessoas do território em que ocorre a formação do coletivo de educadores. Os membros do PAP4 poderão, posteriormente, propiciar a formação dos educadores que iniciam a formação do coletivo de educadores, de modo que o processo de formação não seja unidirecional.

A partir da breve descrição sobre as características da constituição desse programa de formação de educadores ambientais, o PAP, é possível constatar que não se trata de um programa para formação em EA para professores em formação inicial, ainda que em nenhuma parte do documento isso seja descrito. Mas cuja inferência é possível em virtude das características organizacionais e formativas do programa. Dizemos isto considerando que mesmo reconhecendo a importância da escola como principal espaço educador, o programa se propõe a integrar principalmente outros espaços educadores, sob uma metodologia que seja principalmente autônoma e autogestionada, a partir de um currículo que também deve ser elaborado por aqueles que participam do coletivo de educadores e que, mediante as necessidades locais, avaliem as necessidades do que é ou não necessário adotar como conteúdo que mediará às intervenções locais, sem pressupor a necessidade de um professor qualificado ou a disponibilidade de espaços e estruturas para essa formação.

Trata-se de um conjunto de educadores ambientais, de “pessoas que aprendem participando” e não, necessariamente, professores ou pessoas em formação inicial, mas “educadores populares”, ou seja, todos aqueles que tenham interesse em compor o Coletivo de

Educadores. Portanto, essa organização para formação de educadores ambientais não incide na metodologia e organização da formação inicial de professores, a qual pressupõe a organização de um currículo pré-definido, assim como, espaços e tempos pré-definidos. Defendemos que é necessário um direcionamento teórico pré-elaborado com finalidades pré-estabelecidas, algo que não pode se dar apenas por um “aprender participativo”, tal como propõem as pedagogias do aprender a aprender (DUARTE, 2003).

A formação para professores aqui defendida pressupõe um pleno domínio teórico-prático da área em formação, e, em razão do ProFEA não se dirigir à formação inicial de professores de maneira específica, não será realizado no presente estudo análises sobre as concepções ideológicas que o compõem. Contudo, entendemos ser necessário mencionar que foi possível constatar a desvalorização do referido programa quanto à formação inicial dos professores, pois a centralidade desta política está nos educadores ambientais com atuação em espaços não formais, e não nos professores em processo de formação para atuação na Educação Básica que deveriam estar incluídos no referido programa, uma vez que, legalmente, os professores devem receber formação em educação ambiental consoante com sua área de atuação, transversalizando o currículo da formação, bem como essa formação não pode prescindir de profissionais capacitados a formá-los. Ou seja, trata-se de uma desresponsabilização estatal tanto para a formação inicial e continuada dos professores, como pela relativização da importância dada aos professores que deveriam atuar como educadores no Programa.

Dando sequência ao mapeamento das políticas de formação de professores que se relacionam à educação ambiental, é imprescindível destacar a elaboração e implementação das DCNEA, promulgadas pela Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Tais diretrizes, em consonância com o que estabelece a PNEA sobre a EA, definem o objeto, marco legal, princípios, objetivos, organização curricular, sistemas de ensino e regime de colaboração para que a educação ambiental seja implementada em todos os níveis de ensino, inclusive na formação inicial de professores e, preferencialmente, de maneira transversal, constituindo-se importante marco na história da educação ambiental.

A Resolução do CNE/CP 02/2015, que estabelece as diretrizes para formação inicial de professores, teve seu processo de elaboração iniciado em 2004 perdurando por mais de uma década até ser aprovada no segundo mandato do governo Dilma. Vale mencionar que a comissão designada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para elaborar a proposta sofreu, no decorrer do tempo, várias recomposições de seus integrantes, passando por sete

renovações entre os governos de Lula e Dilma (METZNER; DRIGO, 2021), até ser aprovada em junho de 2015.

Essa nova diretriz para formação de professores, regulamentada pela Resolução CNE/CP 2/2015, toma direcionamentos bem distintos da diretriz anterior, a Resolução CNE/CP 1/2002. É possível constatar, a partir de seus artigos, incisos e parágrafos, uma concepção para formação de professores mais sólida, pautada em bases técnicas e científicas que prezam pela formação teórica, prática e problematizadora do professor, em dimensões que abarcam a realidade escolar e social na sua totalidade. De forma clara, o § 3º, do inciso III do Art. 10 (BRASIL, 2015), reforça que “a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural”. Como se pode observar, em termos teóricos, a sólida formação do professor está garantida na resolução. Entretanto, os dados da formação inicial do professor ao longo do período compreendido entre sua formulação até sua implementação e vigência, demonstram um modelo de formação significativamente distinto do que foi regulamentado, especialmente no que se refere à modalidade da oferta da formação.

A partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDBN) de 1996 - Lei n. 9.394/1996, instituída no governo de FHC, estabeleceu-se abertura para a promoção da formação de professores via educação a distância. No Art. 80 da respectiva lei, consta o incentivo à promoção da educação a distância. Não obstante, agregado ao §4ª do seu Art. 87, dá-se a entender que os professores em efetivo exercício, ainda não habilitados, deveriam providenciar sua formação até o prazo máximo de dez anos a partir da promulgação da lei, ou seja, até 2006. Entretanto, é somente a partir de 2005, no governo Lula, que ocorre a regulamentação do ensino a distância pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). A partir de então, como ironicamente colocou Giolo (2018, p. 76), “houve uma desenfreada corrida às minas de ouro recém descobertas”, uma vez que o ensino a distância até o início do século esteve sob domínio das universidades públicas, e a partir do decreto, passou a ser disputado por diversas instituições privadas que, diante da regulamentação, passaram a se credenciar via Ministério da Educação (MEC) e solicitar autorização para criar seus cursos na modalidade de Ensino à Distância (EaD).

O que se observou a partir 2005 foi um crescimento vertiginoso na formação de professores via ensino a distância. Giolo (2018), ao fazer uma análise do número de matrículas nos cursos em licenciatura via modalidade EaD entre instituições públicas e privadas, constatou que em 2005, 9,8% das matrículas nessa modalidade se davam em

instituições privadas e 10,7% em instituições públicas. Já em 2015, ano em que a nova diretriz para formação de professores foi aprovada, as matrículas nos cursos de licenciatura na modalidade EaD representavam 53,4% das matrículas, enquanto a esfera pública, na mesma modalidade, ocupava um percentual de matrículas de 15,2%.

Pode-se inferir que este *boom* no ensino a distância oferecido principalmente pela iniciativa privada foi motivado inclusive por políticas públicas de incentivo à educação superior implementadas no governo Lula, via programas como o Programa Universidade Para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), os quais se tornaram as minas de ouro da iniciativa privada, financiadas pelo dinheiro público. De acordo com os dados apresentados por Souto (2020), em 2004, a transferência de dinheiro público para as instituições particulares representava 1,1 bilhão; já em 2014, a transferência para estas instituições foi de quase 14 bilhões. Enquanto isso, restava para as instituições públicas em 2014, uma transferência de apenas 9 bilhões.

Compreender este brutal descaso com a educação pública não é difícil, para isso contamos com a explicitação de Souto (2020) que ao fazer uma análise dos integrantes que compõem o CNE, dá algumas respostas para este abismo de investimento entre as esferas pública e privada. Apenas para citar alguns nomes eloquentes; Luiz Roberto Liza Curi, membro do CNE, possui vínculo com quatro instituições de ensino superior privadas, entre elas, a Estácio de Sá, da qual é sócio proprietário. Curi está no CNE desde o governo de FHC, permanecendo por lá inclusive nos governos petistas de Lula e Dilma. Já o diretor de articulação e inovação do Instituto Ayrton Senna, Mozart Neves que também já foi presidente executivo do Todos pela Educação (SOUTO, 2020), integrou o CNE nos governos petistas (2005-2014) e na gestão do atual presidente da república, Jair Bolsonaro, pois compõe o CNE desde 2018. Perante os dados expostos, não restam dúvidas de que a articulação entre Estado e capital, na sociedade capitalista, é feita unha e carne. Portanto, coadunando com Souto (2020),

Qualquer liderança trabalhadora que supõe possível que deste conselho possa surgir algo benéfico para a classe trabalhadora brasileira e para a soberania e grandeza do Brasil está atestando o mais cínico mau-caratismo ou a completa incompetência para exercer tal liderança (SOUTO, 2020, p.07)

Diante do exposto até aqui, percebe-se que a realidade não condiz com o que regulamenta a lei para formação de professores, com uma formação preferencialmente presencial, pois o que se vê não é apenas uma complementação a distância, mas uma

formação majoritariamente a distância. Além do mais, constata-se que este modelo educacional “está produzindo uma partição no sistema educacional brasileiro para além da partição tradicional e mais radical do que esta, que sempre destinou uma educação de boa qualidade para ricos e uma educação aligeirada e fraca para pobres” (GIOLO, 2018, p. 88). Importa ratificar que, uma formação aligeirada e fraca, como bem colocou o autor, não condiz com o modelo de “formação científica, técnica e cultural” descrita na diretriz de formação de professores de CNE/CP 02/2015. Assim, entendemos, conforme destaca Freire (1996), que é preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, logo, entre o que se regulamenta e o que se implementa.

Tendo presente o exposto, e considerando o propósito desta seção, entendemos ser necessário identificar o que está posto para a educação ambiental na resolução CNE/CP 02/2015. Conforme já mencionado, a partir da regulamentação da PNEA em 2002 e das Diretrizes para a Educação Ambiental de 2012, é obrigatória a abordagem da educação ambiental na formação inicial de professores. Contudo, ao analisar a resolução CNE/CP 02/2015, constata-se que apenas a alínea *i* do inciso I do Art. 12 menciona a educação ambiental de maneira articulada com outros núcleos, tais como: educação e trabalho; educação e diversidade; direitos humanos; cidadania, dentre outras dimensões que se caracterizem como problemáticas da sociedade contemporânea. Embora seja válida a articulação de todos estes núcleos, a ausência de uma descrição explicativa, com determinações, definições e proposições próprias, prejudica a compreensão de maneira mais explícita para a implementação da educação ambiental nos currículos dos cursos que formam professores, dando a entender que se trata de apenas mais uma dimensão entre tantas outras. Portanto, uma resolução que contradiz o que está posto pela própria DCNEA, ou seja, que a EA deve estar presente na educação básica, e para que seja executada, é preciso que o professor tenha acesso a uma formação contundente ao que é estabelecido nas DCNEA.

Conforme podemos observar, o que a resolução CNE/CP 02/2015 preconiza está bem distante do que está regulamentado nas DCNEA, já que sequer menciona qual seria esta educação ambiental defendida para a formação dos professores. Apesar disso, importa destacar que mesmo a formação de professores estando majoritariamente sob a égide da lógica mercantil e não dando a devida atenção para a EA, a resolução CNE/SC 02/2015, embora apresente muitos limites, ao menos teoricamente não se alinha à mercantilização, e que, ao fazer ao menos menção à educação ambiental, já dá um passo à frente ao previsto na resolução CNE/CP 01/2002, haja vista que abre possibilidades para enfrentar as pressões do

mercado e também oferecer cursos com qualidade superior em instituições que não coadunem com o modelo mercantilista e que, de fato, preocupem-se em elaborar seus currículos da maneira mais totalizante e integrada possível.

Contudo, esse avanço, pelo menos em termos teóricos, não perdurou por mais de quatro anos, uma vez que em 2019, sob governo Bolsonaro, são aprovadas novas diretrizes para a formação de professores demonstrando este governo a que veio e como se faz para manter e expandir ainda mais os interesses da classe burguesa. Assim, diferentemente dos trâmites das diretrizes da formação de professores de 2015, que demorou 11 longos anos para ser aprovada nos governos petistas, a aprovação da resolução CNE/CP nº 2/2019, ocorreu em 20 de dezembro de 2019, no governo Bolsonaro, semeada no ano anterior, no final do governo Temer, quando a nova proposta foi enviada pelo MEC ao CNE.

Destaca-se que essa última resolução teve como relator da proposta o próprio Mozart Neves Ramos, que, conforme já dito anteriormente, fez parte do CNE tanto nos governos petistas, como no atual governo de Bolsonaro. Já a comissão responsável pelo projeto da resolução de 2019 teve como presidente Maria Helena Guimarães de Castro, uma das representantes dos interesses privados dentro da educação pública, tendo em vista sua atuação como membro do Todos pela Educação, do Instituto Natura, do Instituto Braudel e demais atuações vinculadas à Unesco e à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Tem-se, então, as novas diretrizes para formação de professores que está mais para o retorno ao velho, do que direção ao novo, configurando-se como avanço do retrocesso, uma vez que se retomam e se adensam na resolução CNE/CP 02/2019 à lógica das competências e habilidades, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³. O avanço do retrocesso se dá, em nossa análise, pelo fato de que na Resolução CNE/CP 01/2002, a formação pautava-se por competências, entretanto, a diretriz não representava uma coesão entre o currículo da educação básica e a diretriz para formação de professores.

A esse respeito, vale lembrar que, embora o documento orientador da educação básica naquele período fossem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), também, voltado ao desenvolvimento de competências, ele assumia um caráter consultivo e não normativo. Esse caráter consultivo difere, portanto, da resolução de 2019, que amarra a formação de professores com a BNCC, aprovada em 2017, por Michel Temer, constituindo-se no principal fundamento da formação dos estudantes e agora, igualmente, para a formação de seus

³ Normativa curricular que propõe a uniformização dos conteúdos escolares na educação básica brasileira.

professores por meio de um currículo baseado no desenvolvimento de habilidades e competências que sustenta a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

É importante destacar que a BNC-Formação surge justamente com a justificativa de atender à nova normativa da educação básica, a BNCC. Contudo, de acordo com Gonçalves, Mota e Anadon (2020), antes da aprovação da nova diretriz para formação de professores, vários esforços foram empreendidos, envolvendo diferentes entidades, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), ANPEd, Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (ForunRDir), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), dentre outras. Tais entidades apelaram para a manutenção da resolução de 2015, justificando que poderiam ser acrescidos a estas diretrizes os preceitos da BNCC, no entanto, as entidades não foram atendidas. Assim, sem ecoarem as demandas dessas instituições, em novembro de 2019, o CNE revogou a resolução de 2015 e aprovou a resolução de 2019, que após um mês foi homologada pelo MEC.

Nossas análises acerca dessas diretrizes mais recentes da formação de professores nos permitem afirmar que, se lá nas diretrizes de 2015 era proposta uma formação teórica, científica, cultural, problematizadora, e que pelo menos citava como núcleo integrador a educação ambiental; na resolução de 2019 (BRASIL, 2019b), a educação ambiental simplesmente desaparece, apenas sendo referida na sétima competência geral do documento, sobre a necessidade de se desenvolver uma consciência socioambiental a qual precisará estar articulada às competências específicas.

A essência da Resolução do CNE/CP 02/2019 é uma formação voltada a atender três dimensões que, de acordo com os incisos I, II e III do Art. 4º (BRASIL, 2019b) da resolução, são: o conhecimento profissional, a prática profissional e engajamento profissional. Para alcançar essas três dimensões, a resolução propõe a necessidade de serem desenvolvidas competências específicas que, de modo geral, se voltam mais a um saber fazer, ao pôr em prática aquilo que já está prescrito na BNCC da educação básica. Dizemos isto considerando a afirmação de Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 372) que ao analisarem a concepção de formação presente na Resolução CNE/CP 02/2019 assinalam que esta possui sua “centralidade em processos formativos pautados em um modelo técnico instrumental e prescritivo”, já que a formação teórica fica em segundo plano, em favor de uma formação prática já previamente estabelecida na normativa da educação básica.

Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 373) concluem que tal proposição abre “[...] uma porta considerável para o mercado, que estará apto a fornecer produtos e serviços no âmbito educativo alinhados à missão de concretizar a BNCC nas salas de aula do país”. É inegável que o mercado nas últimas décadas já se apropriou de uma grande fatia da formação de professores do país, para não dizer, de mais da metade do bolo. Assim, se antes já não havia majoritário número de instituições preparadas para oferecer uma sólida formação para professores, na resolução de 2019, este direito nem mesmo está assegurado legalmente.

É possível constatar, a partir da breve descrição das três diretrizes, que no quesito da redação, ou seja, do texto da política, as diretrizes de 2002 e de 2019 possuem muitas similaridades e, portanto, difere-se da diretriz de 2015. As diretrizes de 2002 e de 2019, se voltam à formação do professor para competências, seguindo a lógica necessária para uma formação de professores alinhados aos ideais da conservação do Brasil na periferia do capitalismo. Já a CNE/CP 02/2015 ousa propor alguns avanços para a formação dos professores, mas não ganhou materialidade, sendo apenas uma manifestação ideal concretizada numa regulamentação. Não se trata de uma visão pessimista, mas sim, uma análise do que significa ser professor trabalhador em um país subdesenvolvido e de capitalismo dependente, conforme discutiremos a seguir.

2.2 O REFLEXO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DE UM PAÍS DEPENDENTE E SUBDESENVOLVIDO

A formação sólida e integral do professor é desnecessária para um país que precisa apenas formar mentes e corpos adaptados à versatilidade da superexploração da força de trabalho para a manutenção da condição do capitalismo dependente. A compreensão das consequências da formação do professor brasileiro nessas condições, é fundamental tanto para a necessária instrumentalização do que significa o ambiente brasileiro, das causas da condição de subdesenvolvimento e dependência, mas principalmente para obter um diagnóstico da necessária denúncia dessas condições para que o anúncio de outro tipo de formação social superior à sociedade capitalista seja possível.

Apesar de avanços no conteúdo da redação de muitas políticas públicas quando da ascensão de governos com perspectivas mais populares, na prática, há dificuldades para sua materialização. Dizemos isto considerando o desenvolvimento capitalista dependente do

Brasil em razão da história econômica e dos dados que comprovam e demonstram, que por mais progressista que pareçam certos governos, nas suas essências, são tão liberais quanto aqueles que deixam isso explícito. Assim, todos aqueles que coadunam com a reprodução e intensificação da dependência capitalista e da superexploração da força de trabalho do povo, são faces da mesma moeda. Essa dependência que tanto sacrifica as gentes brasileiras é conceituada de maneira precisa por Dos Santos (2016) como:

Uma situação em que um certo grupo de países tem sua economia condicionada pelo desenvolvimento e expansão de outra economia à qual está submetida. A relação de interdependência entre duas ou mais economias, e entre elas o comércio mundial, assume a forma de dependência quando alguns países (os dominantes) podem se expandir e autoimpulsionar, enquanto outros países (os dependentes) só podem fazer isso como reflexo dessa expansão, que pode agir de forma positiva ou negativa sobre o seu desenvolvimento imediato. De qualquer forma, a situação básica de dependência leva a uma situação global dos países dependentes que os coloca em posição de atraso e sob exploração dos países dominantes (DOS SANTOS, 2016, p. 403)

Por meio de uma relação entre economia facultativa e consentida, logo, não necessariamente obrigatória, estabelece-se uma relação entre uma nação que detém maior poder econômico e outra menor, justamente porque esta última, na maioria das vezes, é subserviente aos interesses da primeira, tal como é o caso do Brasil em relação aos países tidos como desenvolvidos. As consequências são claras, o subdesenvolvimento e a superexploração da força de trabalho das nações dominadas, como já bem explicitou Marini (2017a). As maneiras como este processo se desenvolve são inúmeras, especialmente sob a perfeita simbiose entre capital internacional, Estado e burguesia brasileira, e um consequente parasitismo sobre o povo brasileiro.

Marini (2017a) em seu texto “A Dialética da dependência”, destaca alguns pontos que são elementares para a compreensão deste processo. Sobre a forma e o local pelos quais e nos quais as mercadorias são produzidas e comercializadas, inclusive e, especialmente, quais mercadorias. Compreender este processo é saber quem coloca a música e quem dança. A saber, os países imperialistas colocam a música e o Brasil se sujeita à coreografia. Basta analisar que nação produz e exporta mercadorias de alta complexidade tecnológica e qual produz mercadorias de baixa densidade tecnológica, sendo a exportação majoritariamente de bens primários. O Brasil assume a segunda característica e por isso mesmo ajuda a desenvolver as características dos primeiros.

De acordo com Marini (2017a), para que os países industriais possam se

desenvolver e aprimorar a densidade tecnológica de suas mercadorias é necessário que outras nações, neste caso as periféricas, se ocupem de produzir para aqueles os produtos elementares, tais como a própria comida e a matéria prima para produzir algumas das mercadorias com alta densidade tecnológica. Assim, aquelas mercadorias que são produzidas com baixa densidade tecnológica, na sua maioria, não são produzidas pelos países industriais, mas pelos países periféricos que aceitam produzir este tipo de mercadoria a partir de maquinários já obsoletos nos países centrais, mas que antes de serem amortizados por completo são transferidos para os países periféricos.

O processo acima exposto, Marini (2017a) vai identificar como uma “divisão internacional do trabalho”, com consequências drásticas aos trabalhadores da periferia do capitalismo. Isto porque, nos países centrais, a mais-valia se dá pela exploração da força de trabalho, mas também pela maior produtividade na produção das mercadorias devido à alta densidade tecnológica.

Já no Brasil, ocorre o que Marini (2017a) chama de “superexploração da força de trabalho”, haja vista que a mais-valia aqui precisa se dar obrigatoriamente sob a força de trabalho, que conserva uma posição rebaixada e drástica para os trabalhadores do Brasil, logo, uma exploração mais intensa, produzida pela baixa densidade tecnológica dos maquinários, pelas maiores jornadas de trabalho, e também por meio de baixíssimos salários. Tais fatores garantem a conservação do ciclo de acumulação da economia dependente como também a transferência de valor para os países centrais. E mediante a baixa densidade tecnológica empregada no país, os empregos qualificados são reduzidos.

Outro fator que merece atenção destacado por Dos Santos (2011) e que compõe a constante transferência de valor, relaciona-se ao pagamento de *royalties*, uma vez que os países industriais cobram pelas patentes dos maquinários que são transferidos aos países periféricos, assim como cobram por qualquer outra tecnologia que exportem e que se fazem necessárias para a produção das mercadorias de baixa densidade tecnológica. Dos Santos (2011) enfatiza que mediante a abertura do comércio, as empresas multinacionais facilmente se instalam nos países periféricos com inúmeras facilidades e benefícios, que vão desde subsídios à isenção de impostos até à transferência via remessa de lucros para o país de origem sem qualquer taxa, ou sob taxas diminutas. Esse processo demonstra claramente a dificuldade de instituímos mecanismos de ampliação da industrialização e da soberania nacional.

O nível de subdesenvolvimento e o caráter dependente do capitalismo brasileiro,

pode ser ilustrado por diversos indicadores, entre os quais, a exportação e importação de acordo com a intensidade tecnológica e o saldo da balança comercial, conforme podemos acompanhar nos gráficos 1, 2 e 3.

Gráfico 1 - Exportações de acordo com a intensidade tecnológica dos produtos



Fonte: Funcex (2019). Elaborado por Silva e Oliveira (2020).

Os dados do Gráfico 1 evidenciam o processo de desindustrialização iniciado a partir da década de 1990, que se deu significativamente em decorrência do plano real que valorizou a moeda brasileira e estimulou a importação de mercadorias, colocando os produtos nacionais em concorrência com os internacionais. O plano real, portanto, resultou em dois processos; quais sejam a substituição de mercadorias internas pelas mercadorias importadas, e o segundo, como consequência do primeiro, alavancou o que se chama desindustrialização a *pari passu* com o aumento da dívida pública via grande emissão de títulos pelo Estado brasileiro com atrativas taxas elevadas de juros (OURIQUES, 2015). As consequências da dívida pública que se intensificam ano após ano, voltaremos a discutir mais adiante.

Dando continuidade à análise do gráfico, é possível perceber que a partir de 2006, ocorre o *boom* de exportação de produtos não industriais, isto é, exportação de *commodities* de soja e minérios. Na mesma toada, a concentração de terras pelo latifúndio aumentou, e a agricultura familiar diminuiu. De acordo com os últimos dados do IBGE, em 2017 houve um aumento de 5% nas áreas agricultáveis do Brasil, somando um total de 351 milhões de hectares, cerca de 16 milhões de hectares a mais do que constatado pelo último censo em 2006 (IBGE, 2019). Se em 2016 a agricultura familiar respondia por 24,3% da área ocupada (IBGE, 2006), em 2017 ela passou a ocupar 23% da área (IBGE, 2019). Os dados comprovam

que, infelizmente, o país cada vez mais vem se tornando o país do “o agro é tech, o agro é pop, o agro é tudo”. E, a agricultura familiar que antes respondia por cerca de 70% dos alimentos que chegavam à mesa dos brasileiros, hoje é deixada para trás em virtude do agronegócio, por exemplo, apenas 45% do café e do feijão foram produzidos pela agricultura familiar, de acordo com os últimos dados do censo (IBGE, 2019). Assim, fica sob responsabilidade do agronegócio a produção de alimentos, ou melhor, *commodities*, de maneira altamente exploratória e degradante para os recursos naturais, para a população e para a soberania nacional.

Além da discussão acerca do *boom* de exportação de *commodities* ilustrado no Gráfico 1, para uma melhor compreensão do cenário brasileiro acerca de sua condição de dependência, apresentamos no Gráfico 2 o *boom* de importação de mercadorias com intensidade tecnológica de média a alta a partir de 2006.

Gráfico 2 - Importação de acordo com a intensidade tecnológica dos produtos



Fonte: Funcex (2019). Elaborado por Silva e Oliveira (2020).

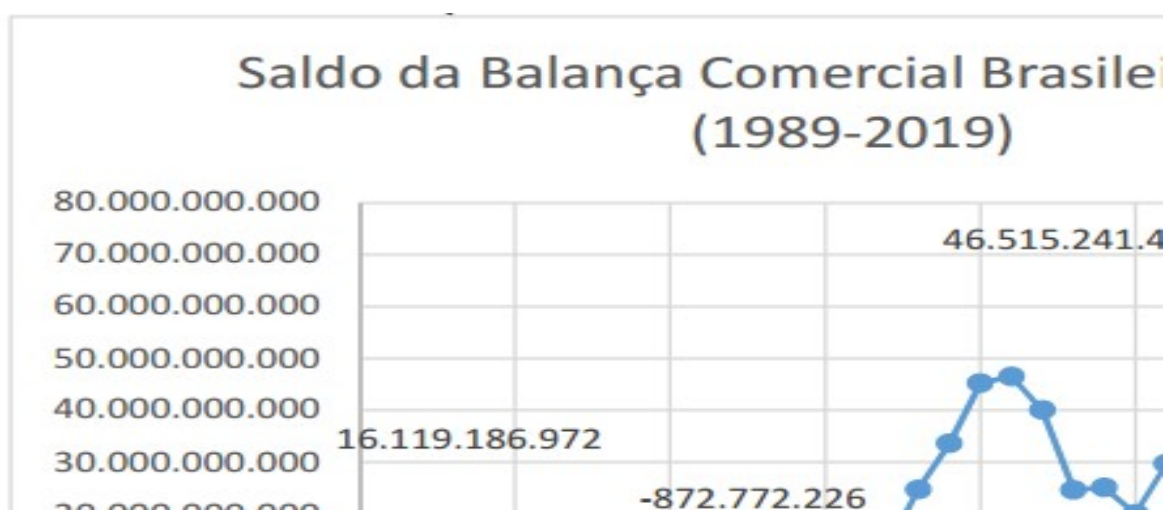
Os dados dos gráficos 1 e 2 confirmam o que já denunciavam Marini (2017) e Santos (2011), o Brasil é um país subdesenvolvido e de capitalismo dependente ao optar por ser exportador de *commodities* e importador de tecnologia, quando os investimentos neste último são pífios. Observamos um decrescente investimento em ciência e tecnologia, que já eram vergonhosos. Em 2010, o investimento em ciência e tecnologia foi de 0,38% do orçamento da União, (GODEIRO, 2011); em 2020 foi de 0,1758%, (FATORELLI; ÁVILLA; MULLER, 2021) em 2015, foi de 0,27% (FATORELLI, 2016). Logo, a um país que em governos progressistas ou liberais pouco investem em ciência e tecnologia, só resta pagar

bilhões em *royalties* anuais pela ciência e tecnologia que importam.

De 1994 até 2010 o país “pagou quase 22 bilhões de dólares em royalties” (OURIQUES, 2017, p. 102). Em diálogo com as análises de Ouriques (2017), é possível afirmar que as universidades brasileiras seguem seu rumo publicando seus estudos em revistas internacionais para garantir a pontuação Capes e assim, instituições estrangeiras com maiores recursos em ciência e tecnologia estarão prontas para surrupiar os prodígios cientistas e o Brasil seguir seu curso como pagador de *royalties* pelas patentes que não possui, dando continuidade à sua característica dependente - e, por que não? - conivente a toda essa subserviência. “É possível que no futuro, esta política seja objeto de merecida ridicularização, demonstração cabal do grau de colonialismo, da mentalidade bocó que organiza a cabeça de importante parcela dos professores universitários” (OURIQUES, 2017, p. 93).

Embora as condições de vida de parte do povo brasileiro no presente século tenham se modificado para menos pior em alguns momentos, especialmente nos governos petistas, isto não ocorreu por conta de um desenvolvimentismo em abstrato, mas devido à conjuntura econômica internacional que favoreceu as exportações brasileiras, possibilitando que tais governos aplicassem parte deste superávit em políticas sociais, especialmente nos dois mandatos de Lula. Esta situação se repete apenas no primeiro mandato de Dilma, já que no seu segundo mandato, a partir de 2015, houve um déficit de 4 bilhões no saldo da balança comercial, conforme os dados do Gráfico 3.

Gráfico 3 - Saldo da Balança Comercial Brasileira



Fonte: Ministério da Economia (2020). Elaborado por Silva e Oliveira (2020).

Em uma análise superficial poderia se afirmar que quanto mais se exporta

commodities, maiores são as possibilidades de investimento em políticas sociais e melhor a qualidade de vida do povo brasileiro. No entanto, em 2019 e 2020 também houve superávits de respectivamente 48 e 50,9 bilhões, e nem por isso as condições de vida do povo brasileiro melhoraram. Ao contrário disso, o que observamos foi o aumento do desemprego que atingiu índices de 14% em 2021.

Nos governos Lula, conforme já demonstrado pelos dados, a expansão das exportações possibilitou investimento em políticas sociais, aumento do salário mínimo e aumento das taxas de emprego, via intervenção do Estado em decorrência das obras estatais. Numa primeira análise isso pode parecer positivo, mas em essência se trata de uma política assistencialista que não visa à superação das condições do rebaixamento da força de trabalho do povo brasileiro e se mostra mantenedora da coesão burguesa.

O que queremos dizer é que um país que não é soberano, isto é, dependente de exportação de *commodities* e importação de tecnologia, está à mercê da vulnerabilidade externa da conjuntura econômica internacional. Desse modo, se as exportações e o seu valor decaem, o país entra em crise, tal como ocorreu em 2015. No governo de Dilma, mediante a crise econômica e política vivenciada no país e a baixa no valor das exportações, houve cortes de políticas sociais para superar o déficit da balança comercial para cumprir a lei da responsabilidade fiscal e pagar a dívida pública que em seu governo chegou a 4 trilhões. Um cenário que leva à elevação das desigualdades sociais e à constatação de que a nação brasileira tal como está organizada economicamente, via exportação de *commodities* e amarras financeiras com a dívida pública, está constantemente a depender de outra(s) nação(ões).

Nos governos de Lula, a oscilação do mercado externo foi baixa, o que permitiu o desenvolvimento de várias políticas sociais, mas não eliminou as desigualdades sociais, mantendo a concentração de riqueza em índices elevados. Entre 2006 e 2012, quase a metade da renda total, em torno de 44%, foi recebida pelos 5% dos mais ricos, e cerca de 1% dos mais ricos se apropriaram de 25% da renda total (MEDEIROS, 2015).

Importa destacar que o aumento nas taxas de emprego e de salário mínimo ocorridos no governo Lula não condiz nem com trabalho qualificado, nem com a remuneração necessária, pois os salários estavam bem abaixo do estipulado como salário mínimo necessário pelo Dieese (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos). Por exemplo, no ano de 2009, pessoas com o ensino fundamental incompleto representavam 46,7% dos postos de trabalho ocupados, recebendo até um salário

mínimo nominal que, em janeiro de 2009 era de 415,00 (DIEESE, 2011a); entretanto, o salário mínimo necessário estipulado pelo Dieese era de 2.077,15 (DIEESE, 2011a). No mesmo período, recebiam mais que um salário mínimo 24,1% dos ocupados que possuíam o ensino fundamental incompleto, já aqueles que possuíam ensino superior completo, representavam apenas 16,9% dos ocupados (DIEESE, 2011a). Logo, para a maioria dos empregos criados não era necessário um nível de instrução mais elevado, o que, perante a divisão social do trabalho, demandaria o pagamento de salários maiores. Assim, a combinação da baixa qualificação demandada para a realização do trabalho, combinada com os baixos salários pagos, são fatores que repercutem sobre a qualidade de vida das pessoas que com sua remuneração não suprem as necessidades humanas básicas, restringindo-se à subsistência humana.

Com as políticas de acesso ao ensino superior, especialmente na iniciativa privada via Fies e Prouni nos governos de Lula, foi possível que um maior número de pessoas ingressasse no ensino superior, o que não significa que em um país com poucos empregos em sua maioria desqualificados todos consigam emprego em suas áreas de formação. De acordo com os dados do Dieese (2019), no ano de 2018, dentre os jovens recém-formados entre 25 e 29 anos, apenas 35% encontravam-se ocupados em áreas que exigiam a formação superior. Já para os recém-formados de 30 a 44 anos, os dados são menores, representando somente 18% das ocupações. Nas áreas de ciência, tecnologia e engenharia, o cenário é bem preocupante, pois a cada dez profissionais dessas áreas, apenas três ocupam cargos nas áreas de trabalho (LEHER, 2019).

Esses dados demonstram que ter ensino superior em países com baixa demanda de empregos qualificados não representa necessariamente a elevação do salário, o que leva os trabalhadores com formação superior a se submeterem aos baixos salários, isto quando há vagas que exijam o ensino superior, do contrário se formam exércitos de reservas diplomados, responsáveis pela sua própria inserção profissional. A esse respeito observamos a proliferação do discurso de tornar-se um bom empreendedor frente às profissões precarizadas, como é o caso de motoristas e entregadores de aplicativos com altas qualificações acadêmicas. Esta realidade subverte o imaginário social e as mentes saudosistas de que ter formação superior em nível de graduação ou pós-graduação é ter seu emprego garantido nas fileiras da ciência brasileira, praticamente inexistente.

A taxa de desemprego no período de 2009 ficava em torno de 7,6%, chegando a 5,98%, em 2011 mas que passa a aumentar posteriormente nos governos Dilma 7,32% em

2012 e 9,6%, em 2015 por alguns dos motivos já descritos; passando à taxa de 12,77%, em 2017 e à taxa de 12,26% em 2018, no governo Temer e chegando a 14% em 2020 no ano pandêmico gestado por Bolsonaro (SILVA; OLIVEIRA, 2020). Alguns dos motivos para estas taxas de desemprego já foram evidenciados anteriormente, outros, veremos mais adiante.

Se, em Lula, a conjuntura econômica internacional favoreceu os seus mandatos, o mesmo não ocorreu com o segundo mandato de Dilma. Entretanto, já nos governos Temer e Bolsonaro, a conjuntura econômica internacional para as exportações esteve a todo vapor, alcançando superávits elevados, o que não significou melhora na qualidade de vida da população, tal como no exemplo dos índices de desemprego. Isto porque, se, nos governos petistas havia uma coesão burguesa, nos governos posteriores houve um avanço da extrema direita e das políticas ultraliberais, colocando em prática a superexploração dos trabalhadores mais uma vez e de maneira piorada, como são exemplos a reforma da previdência e a reforma trabalhista. Em contrapartida, a burguesia brasileira e internacional viram seus lucros crescerem ainda mais.

De acordo com os dados do Dieese (2019; 2020), o lucro líquido dos cinco maiores bancos (Bradesco, Banco do Brasil, Itaú Unibanco, Santander e Caixa Econômica Federal) em 2019 somaram 108,0 bilhões, já em 2020 em plena pandemia, o lucro foi de 79,3 bilhões. Para salvaguardar os interesses lucrativos dos bancos, em 2020 o governo federal promoveu um auxílio-banqueiro de mais de 1 trilhão, enquanto isso, o auxílio emergencial destinado aos desempregados na pandemia da Covid-19 foi apenas de 98 bilhões; uma perversidade com a ampla maioria da população brasileira e uma bondade tamanha com a elite nacional e internacional (SOUTO, 2020).

A lucratividade do sistema bancário não data somente do governo Bolsonaro. Em 2017, no governo Temer, os lucros dos bancos foram de 77,4 bilhões (DIEESE, 2017). Em 2015, no governo Dilma, os bancos faturaram 69,9 bilhões (DIEESE, 2015). Em 2010, no governo Lula, os lucros foram de 43 bilhões (DIEESE, 2011b) e no último ano do governo FHC, em 2002, os lucros dos bancos foram em torno de 12 bilhões (DIEESE, 2006). Vale destacar que foi no governo de FHC que muitos bancos privados que passavam por crise financeira foram salvaguardados pelo governo, com auxílio de bilhões, dinheiro que os bancos devedores aplicaram em títulos da dívida pública e que, rapidamente, a partir dos juros altíssimos, de devedores, os bancos passaram a credores (GODEIRO, 2011).

Conforme podemos observar, a partir dos lucros obtidos via juros da dívida

pública, criou-se um sistema que assalta o Brasil de maneira escancarada ano após ano, por meio da venda e compra de títulos para a amortização da dívida pública que consome mais de 40% do orçamento federal. A título de exemplificação, em 1994 esta dívida, que era de 62 bilhões, passou para 840 bilhões no governo de FHC; 1 trilhão e 600 bilhões nos governos de Lula; 4 trilhões nos governos de Dilma e atingindo 6 trilhões no governo Bolsonaro. Uma dívida que serve principalmente para o lucro de especuladores, na sua maioria banqueiros nacionais e estrangeiros. Trata-se de dinheiro que poderia ser destinado a investimentos públicos, mas que serve aos capitalistas que recebem a benção do Estado. A auditoria da referida dívida nunca foi realizada, e, inclusive, foi impedida pela presidente Dilma no ano de 2016 (ADC, 2016).

Em 2015, o orçamento geral da união foi de 2,268 trilhões. Destes, 42,43% foi direcionado ao pagamento da dívida e à educação foram repassados meros 3,915% (FATORELLI, 2016). Em 2020, o orçamento federal executado foi de 3.535 trilhões, dos quais foram repassados 39,08% à dívida pública, e somente 2,49% à educação (FATORELLI; ÁVILLA; MULLER, 2021). Em 2010, o orçamento da união foi de 1.414 trilhões e o repasse à dívida pública foi de 44,93%, enquanto que para a educação, o repasse foi de 2,89%. Como se pode perceber perante os dados expostos, entra governo e sai governo e os privilégios dos banqueiros permanecem, enquanto os investimentos para as demandas sociais são pífias.

É possível constatar ao longo de tudo que foi exposto, que em um país subdesenvolvido e de capitalismo dependente feito o Brasil, as políticas públicas, de maneira geral, são apenas um analgésico para as doenças que não tem cura num sistema como o nosso. Há que se considerar ainda que, a depender de quem governa o país, sequer analgésico existe, muito pelo contrário, esfola-se o povo brasileiro em carne viva. Nesta toada, a educação e suas políticas surgem como uma luva, ora para pôr em prática o dilaceramento da população, ora para ludibriar em aparência a realidade concreta. Essas medidas paliativas das políticas sociais e, no caso em análise, das políticas educacionais de formação de professores, são exemplos de configurações de textos que, quando tem alguma intencionalidade de pensar a melhoria da condição sociocultural da população, em geral, não ecoam nos governos progressistas e são reconfiguradas drasticamente em governos de alinhamento político e ideológico mais explícito com o capital.

De todas as diretrizes analisadas, a resolução de 2015 é a que melhor dialoga com uma proposição mais próxima de uma formação de professores brasileiros fundamentada por uma sólida base teórica, prática e cultural. Entretanto, mediante as condições do Brasil,

difícilmente esta resolução poderia ser colocada em prática, não nas condições em que a política econômica e outras políticas sociais foram gestadas, sejam anteriores às diretrizes ou posteriores a elas. Por isso que, perversamente, as resoluções que mais atendem aos objetivos do Estado burguês brasileiro são as resoluções de 2002 e de 2019.

Mediante uma realidade social que possui elevadas taxas de desemprego, ou então, vagas para empregos desqualificados, a formação humanística é desnecessária. Assim, enquanto perduram as políticas econômicas pautadas na exploração e exportação de *commodities*, na importação de tecnologia, na conivência à continuidade do assalto ao Estado via dívida pública; e nas conciliações público-privadas, o país continuará a investir migalhas em educação, ciência e tecnologia, e será tão somente um bom pagador de *royalties*, isto é, pagará pelo desenvolvimento intelectual de outros países. Concordando com Dos Santos (2011, p. 7),

[...] o resultado disto é a limitação do desenvolvimento de seu mercado interno e de sua capacidade técnica e cultural, bem como da saúde moral e física de sua população. Isto se denomina desenvolvimento combinado, pois é a combinação dessas desigualdades e a transferência de recursos dos setores mais atrasados e dependentes aos mais avançados e dominantes o que explica e aprofunda a desigualdade, e a transforma em um elemento necessário e estrutural da economia global.

Mesmo ao falsear uma realidade via um maior ingresso de pessoas ao ensino superior e pós-graduação, o que irá se formar é, na verdade, um exército de reservas que estarão disputando a tapa as míseras vagas que porventura venham a surgir. Como consequência, além do rebaixamento dos salários, observamos uma forte tendência ao adoecimento de milhares de pessoas por se culparem por um fracasso que julguem ser de sua responsabilidade. Assim, quando se cria uma falsa ilusão de poder a partir de títulos acadêmicos em um país desindustrializado, sem desenvolvimento tecnológico e sem soberania nacional, esses títulos pouco ou nada valem como função social da profissão. O que pode ocorrer, em menor caso, é o desenvolvimento humanístico individual, cuja característica, no entanto, pouco se alcança quando a formação superior se dá, em sua maioria, via iniciativa privada na modalidade EaD, tal como ocorre na formação da maioria dos professores do país. Existem, ainda, outros elementos que contribuem para o rebaixamento do nível de formação dos professores brasileiros, especialmente quanto ao nível teórico destas formações, característica que será discutida posteriormente.

Perante a realidade brasileira, a melhor formação na perspectiva dos banqueiros

como o Banco Mundial, os empresários da educação, os latifundiários, dentre outros sanguessugas do Estado, é aquela que se adapte a esta realidade de modo a mantê-la. Por esta razão, o ideal das classes que dominam o Estado é uma formação que preze pelo desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à subjugação do sujeito à flexibilização para corresponder às incertezas do mercado, e principalmente, à sua responsabilização pelo seu fracasso ou sucesso.

Sob o discurso de que as condições do mercado estão em constante mudança, há a exigência dos indivíduos estarem preparados para isso, transferindo para os sujeitos a responsabilidade do Estado. Logo, um país que depende da conjuntura econômica internacional para investir em políticas públicas precisa preparar o seu povo para as crises internacionais. Para isso é também preciso fazer um casamento com a educação a fim de formar professores nessa perspectiva para que estes possam igualmente formar seus alunos para este mundo “dinâmico”, “flexível” e de “adaptação”.

No quesito educação ambiental, o máximo que esse professor formado nessas perspectivas pode ensinar é sobre consciência ambiental na direção da responsabilidade individual pelo cuidado do meio ambiente. Afinal de contas, não poderia este professor ensinar sobre as múltiplas determinações ambientais numa abordagem totalizante das degradações da vida humana, da natureza e do ambiente como um todo em um país que possui como característica econômica principal a exportação de soja e de minério de ferro.

Em nossa análise, o agronegócio e a mineração são os grandes responsáveis pelos conflitos e degradação ambiental que ocorre em solo brasileiro, tais como: conflitos entre camponeses e latifundiários, a grilagem de terras, a ocupação ilegal de terras indígenas, o desequilíbrio ecológico, a transgenia no Brasil (autorizada pelo presidente Lula), o desmatamento, o aquecimento global, o trabalho escravo muitas vezes oculto, a liberação de agrotóxicos, a aprovação de leis ambientais absurdas como o novo código florestal aprovado pela Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012, (sancionada pela presidente Dilma) e perseguições de fiscais ambientais e redução no valor das multas como as executadas no governo do presidente da república, Bolsonaro. A mineração, responsável entre tantas outras coisas, pela contaminação da água, ar, solo, das pessoas, do garimpo ilegal, das tragédias de grande impacto socioambiental como os casos de Mariana e Brumadinho em Minas Gerais, a privatização de empresas estatais como a Vale do Rio Doce e a entrada no Brasil pelas multinacionais sanguessugas.

Estes são apenas alguns dos tantos impactos ambientais que um professor

brasileiro dificilmente poderia tratar em sala de aula com seus alunos diante da majoritária formação universitária que acessa neste país. Também por essas razões, entendemos que a educação ambiental pouco aparece nas políticas de formação de professores e quando aparece o faz de maneira muito tímida. Afinal de contas, mentes pensantes e conscientes criticamente deste escárnio político, econômico e ambiental brasileiro poderiam ser uma ameaça à aliança entre Estado, burguesia brasileira e burguesia internacional.

Por tudo que até aqui foi exposto, defende-se a necessidade urgente da superação deste vale de lágrimas⁴ em que se encontra o Brasil. É preciso pôr fim à dependência econômica e política do Brasil frente ao imperialismo, e com isso, eliminar aqueles que parasitam o Estado brasileiro via dívida pública e pelo jeito agro de lucrar sobre o povo e os recursos naturais brasileiros. Dizemos isto considerando os dados aqui discutidos, os quais ilustram que as políticas públicas se configuram e reconfiguram conforme o que a burguesia brasileira e internacional permitir. Só há duas alternativas, ou se luta pelo fim do parasitismo, ou se contenta com as migalhas que a burguesia, quando quer, pode oferecer.

2.3 UNIVERSIDADE E DECADÊNCIA IDEOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Conforme já tratamos de contextualizar, as políticas públicas de educação brasileira, seja para a educação ambiental ou para a formação de professores, são completamente insuficientes para qualificar a formação docente em cujo *locus* universitário se dá o desenvolvimento de uma política pública para formação inicial de professores.

A universidade brasileira está permeada por inúmeras contradições e insuficiências tal como as próprias políticas públicas de formação inicial de professores, de modo que depositar expectativas sobre uma formação inicial qualificada na universidade brasileira é quase que uma expectativa frustrada, dada toda a sua dinâmica, estrutura e

⁴ Vale de lágrimas é utilizado por Álvaro Vieira Pinto a partir de uma expressão retirada da oração “salve rainha”, pela qual, o autor tece críticas sobre a alienação religiosa que escamoteia, por meio da fé ingênua, a realidade brutal em que vive a maior parte do povo brasileiro. Para saber mais, consultar a obra do autor: Sociologia dos países subdesenvolvidos (2008).

funcionamento que a torna dependente culturalmente e que se presta a um desserviço à nação quando não cumpre com a sua função social.

Não alimentamos nenhuma ingenuidade em relação à efetivação de outro tipo de formação inicial de professores na universidade brasileira diversa da que está posta hegemonicamente, de modo que a educação ambiental nacional emancipatória historicamente necessária também se faz distante. Isto porque o desenvolvimento de outra concepção de educação ambiental na formação inicial de professores não requer apenas alterações de ordem pedagógica ou de uma reforma curricular na universidade. Como alertara Vieira Pinto (1994), em seu livro “A questão da universidade brasileira”, a reforma da universidade tem como essência do seu problema muito mais uma questão política do que uma questão pedagógica. O autor faz essa afirmação porque, em sua análise, a universidade brasileira não exerce seu verdadeiro papel social enquanto instituição pertencente a uma nação periférica e subdesenvolvida que ainda não resolveu os seus problemas, e o motivo é este: o político e evidentemente, as demais determinações decorrentes deste motivo. Isto porque todo o controle social e ideológico que recai sobre a universidade e sobre toda a sociedade, especialmente sobre o povo brasileiro, é promovido pela classe dominante.

As exigências científicas, as teorias que são produzidas e reproduzidas, o conhecimento que é construído, transmitido ou não transmitido, quais e quantos profissionais serão formados e para que serão formados, quem poderá e quem não poderá entrar na universidade, qual ideologia será incutida nos jovens alunos, são todas decisões que ocorrem dentro do espaço da universidade, mas oriundas do interesse e domínio de uma classe sobre outra. A universidade brasileira tal como foi constituída historicamente serve como reduto da classe dominante com pouca ou quase nula influência dos interesses populares.

A universidade não foi concebida nem é dirigida em função do trabalho social útil, mas do estudo ocioso, da cultura alienada, da pesquisa fortuita e sem finalidade imperiosa. Como não está vinculada à classe que realmente trabalha, o povo em geral, sua ociosidade não é verberada como estigma infamante. Não sendo do povo, nem feita para o povo, nada tem a ver com o que define por excelência o povo – o trabalho social útil. Não estando ligada às massas trabalhadoras, estas não tomam conhecimento dela (VIEIRA PINTO, 1964, p. 27).

Ainda que com o passar do tempo tenham ocorrido algumas modificações no quadro geral da universidade brasileira, em essência, no que diz respeito à sua função social, em nada mudaram suas características. Ainda é uma pequena parcela da população que acessa o ensino superior, e quando acessa, majoritariamente se dá via instituições privadas. O acesso

à universidade pública ainda é restrito aos “mais preparados”, ou seja, aqueles que têm condições de tempo e dinheiro para se dedicar aos estudos e ingressar via vestibular nas universidades públicas. Mesmo esses, salvo raras exceções de alguns cursos, não estarão livres de toda a alienação cultural desta “casa do saber” chamada universidade. Aos que entram, em boa medida provam o gosto amargo da alienação acadêmica e talvez possam permanecer nela por toda uma vida, a menos que sejam salvos pela própria contradição da universidade nos seus raros espaços de verdadeira contra-hegemonia. Aos que nela não entram, estarão ainda mais distantes de quaisquer chances de compreender sua condição de sujeito brasileiro explorado e não poucas vezes, à margem das condições dignas da vida humana, pois para estes não cabe compreender, apenas sentir a indignidade. Nenhuma das opções é defensável, ambas são motivos de repúdio. “Este é talvez o mais precioso dos obséquios que a universidade presta aos grupos poderosos” quando se faz “[...] repressora da cultura” (VIEIRA PINTO, 1994, p. 34).

O contrário de evidenciar, de mostrar; é escamotear, é esconder, e é isso que a universidade faz ao negar o pleno acesso cultural para a classe trabalhadora que não conseguiu entrar na universidade, ou ao oferecer uma cultura alienada metropolitana para aqueles que a acessaram e que pouco contribui para que compreendam os dilemas do país em que vivem, quiçá contribuam para as transformações sociais necessárias. Vieira Pinto (1994) é enfático ao afirmar que a universidade é “o templo do não-saber”, pois enquanto instituição em conjunto não sabe em que consiste o *saber que importa saber* “[...] que só sabem o que realmente não importa saber, porque o que entendem que *importa saber* é o saber que importam do estrangeiro” VIEIRA PINTO, 1994, p. 43). O que importa saber nada mais é do que o conhecimento que faça conhecer e compreender o Brasil em sua totalidade, isto é, em seus problemas e causas, mas também e, principalmente, que permita encontrar a solução para estes problemas. O conhecimento universitário que importa é o conhecimento com função social que atenda aos interesses e demandas da classe trabalhadora.

O professor tem uma função social, entretanto, tal função não é suficientemente explorada pela formação universitária que recebe, haja vista que a formação inicial de professores hegemonicamente está impregnada por um caráter ideológico que tende muito mais para a conformação do que à compreensão da miséria intelectual, cultural, econômica e social que está submetido. Quando a concepção de mundo daqueles que constituem o dia a dia da educação não está atrelada à possibilidade de vislumbrar o horizonte da emancipação humana, a humanização dos indivíduos por meio da educação se torna um processo ainda

mais dificultado.

Na formação universitária dos professores não é raro observarmos que esta se encontra permeada por teorias que dificultam a reflexão sobre os processos de emancipação humana, isto quando não são totalmente contrárias a este horizonte. Evidentemente essas ideologias não estão explícitas e são as mais variadas, mas, em boa medida, evitam qualquer processo de ruptura com o capitalismo. Conforme já alertara Paulo Freire (1996), necessitamos compreender que não existe educação neutra. Esta não neutralidade da educação implica a tomada de posição em relação à prática pedagógica, o que implica se colocar do lado dos oprimidos ou dos opressores.

Os professores em formação inicial não serão colocados contra a parede e obrigados a se posicionarem, mas seu processo de formação será guiado por alguma teoria que, mesmo de forma inconsciente, lhes fará tomar partido. Uma teoria pode ser revolucionária ou contrarrevolucionária, não no sentido de que a teoria em si fará a revolução ou a contrarrevolução, mas que seu aporte teórico irá, em alguma medida, fundamentar este processo. Se hoje vivemos uma contrarrevolução ideológica é porque há uma teoria por trás disso e que não surgiu ontem.

Alguns autores contemporâneos têm tratado de denunciar o que Lukács (1968) já havia chamado de “decadência ideológica”, um fenômeno que passou a acometer o pensamento social a partir do momento em que a burguesia se consolidou enquanto classe dominante após as suas revoluções e que para continuar a ser a classe que domina, necessitou fazer suas próprias contrarrevoluções.

De acordo com Húngaro, Patriarca e Gamboa (2017), é nos séculos XVII e XVIII que o movimento iluminista enfrentará a escuridão do domínio feudal e religioso. É o momento em que a burguesia rompe com este modelo social e faz a sua revolução com características inclusive progressistas, não à toa, o lema da época era “liberdade, igualdade e fraternidade”. Para mudar os rumos daquela escuridão, a burguesia toma para si categorias como o humanismo e o racionalismo e também um método que ajudasse a explicar o mundo e desenvolvê-lo, de modo que a burguesia e as classes subalternas compartilhassem interesses como: a escola pública, o Estado laico, a reforma agrária, o controle dos preços de produtos etc. (HÚNGARO; PATRIARCA; GAMBOA, 2017). Porém, quando consolidada, a revolução burguesa com aporte da ciência moderna desenvolvida e o surgimento das máquinas, da energia, da eletrônica dentre tantas outras coisas, a burguesia, com a posse dos meios de produção, instaura o capitalismo.

Logo, liberdade, igualdade e fraternidade não eram mais de interesse comum, mas da classe então no poder. Sem interesse de dividir a ceia, a burguesia precisou encontrar formas de privatizá-la. É neste momento que a burguesia instaura suas contrarrevoluções para se manter como classe dominante. Ao invés da razão, é a irracionalidade que prevalece neste período concebido, pela ideologia burguesa, como pós-moderno e que possui desdobramentos políticos e ideológicos que não levam à transformação da realidade, à emancipação e à plena liberdade dos indivíduos (GAMBOA, 2010).

Húngaro, Patriarca e Gamboa (2017), fundamentados nas obras “Estruturalismo e a miséria da razão” de Carlos Nelson Coutinho e “A Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno” de João Emanuel Evangelista, irão dizer que toda a alienação da agenda pós-moderna, mesmo aquela que se diz anticapitalista, trabalha para reduzir as chances de ações revolucionárias num processo que necessita reconfigurar o sentido de tudo, pois se antes o humanismo colocava o homem e a razão como potencialidade para conhecer a verdade a partir da realidade objetiva e da história em sua essência, agora isso não será mais possível. A verdade passa a ser uma questão de discurso, a razão dialética é substituída por explicações subjetivas e abstratas à mercê de várias narrativas, pois não havendo possibilidade de conhecer a verdade a partir de critérios objetivos de verificação, surgem inúmeras interpretações. Há um profundo esvaziamento da ontologia e, em seu lugar, predomina a centralidade na linguagem, no discurso (GAMBOA, 2010), o que dificulta a compreensão de totalidade, das determinações históricas, políticas e econômicas da realidade objetiva e apenas o micro, os fragmentos podem ser compreendidos ou meramente modificados.

Ao invés de um entendimento e estratégia coletiva para a superação dos problemas sociais, a percepção pós-moderna incursiona por um caminho descentralizado, fragmentado, identitário e por isso, contrarrevolucionário, incapaz de uma transformação revolucionária. Não à toa, a pós-modernidade deixa de lado a importância crucial da história, voltando-se apenas para uma pseudo-história fragmentada e, sem reivindicar a totalidade histórica tal como ela é, realmente não se pode acreditar que uma revolução social seja possível, por isso bastará uma resignação perante a democracia burguesa.

O pensamento pós-moderno também desponta sobre a educação. Se não existe uma única verdade, se o mundo não pode ser compreendido em sua totalidade, se a razão é desnecessária tal como a história, significa dizer que todo conhecimento científico produzido ao longo da história da humanidade é inferior ao conhecimento vivencial, do cotidiano, do senso comum, ou seja, porteira aberta para o negacionismo científico. Newton Duarte (2011),

em seu livro “Vigotski e o aprender a aprender: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana”, irá fazer esta denúncia. Para o autor, algumas pedagogias da moda que ele denomina de “pedagogias do aprender a aprender” como, “pedagogia das competências” e “pedagogia de projetos”, e também teorias como a do professor reflexivo, são nada mais do que pedagogias e teorias afinadas com a pós-modernidade e com o capitalismo. Tratam-se de pedagogias que não tendem ao esclarecimento do mundo pela via do conhecimento, e nem tomam posição frente à estrutura social exploratória deste mundo.

Constata-se nas pedagogias do aprender a aprender, e que tem em Piaget a principal influência, posicionamentos bem claros quanto à negação do saber elaborado, da função principal da escola e do professor. Na toada do lema “aprender a aprender”, tem-se que o aluno deve aprender por si mesmo e, assim, desenvolver a sua autonomia. O aprender sozinho se torna mais importante do que aprender com a mediação e transmissão de conhecimento pelo professor. A primazia deve ser o método de construção do conhecimento que for de interesse do aluno, importando mais a forma de como adquirir este conhecimento de seu interesse, do que a transmissão e apropriação de todo o conhecimento social e historicamente produzido.

A perspectiva do aprender a aprender pressupõe que a função da educação é preparar o aluno para as constantes mudanças deste mundo globalizado, de modo que ele esteja apto para se adaptar, ser flexível e saber como buscar informações, pois o mundo mudou, não serve mais um conhecimento estático, sendo, portanto, necessário aprender a aprender. Frente a isso, a defesa deve ser por uma educação democrática relativista e não sendo possível privilegiar determinada concepção ideológica ou política, a educação deve ser neutra (DUARTE, 2011). Ou seja, seria como dizer: use toda a sua criatividade, potencialize o seu dinamismo, o mundo capitalista precisa de pessoas que sejam ousadas, apostem em si mesmos, tudo depende só de você!

Este modelo educacional é o reflexo pedagógico e teórico daquilo que postulam as pedagogias do aprender a aprender, algumas teorias do currículo, assim como tantas outras teorias que fundamentam a formação de professores na universidade que coadunam perfeitamente com as reformas educacionais que estamos testemunhando na presente década. Recentemente, o MEC aprovou a BNCC, normativa curricular que passou a fundamentar os currículos escolares da Educação Básica e aprovou a reforma do Novo Ensino Médio, impactando a formação inicial e continuada de professores.

As consequências deste conjunto de reformas, as quais possuem fundamentação

teórica baseada em competências e habilidades, secundariza o conhecimento teórico elaborado historicamente em favor da supervalorização da prática. Newton Duarte (2011), ao estudar alguns dos autores que fundamentam este tipo de teoria, destaca Tomaz Tadeu da Silva como sendo um dos estimuladores do conhecimento tácito e cotidiano

[...] a concepção curricular de Tomaz Tadeu da Silva como derivada do ideário pós-moderno, isto é, uma concepção na qual não existam as ideias de saber universal, de superioridade da razão científica, de existência de uma “alta cultura”, sendo o currículo construído com base na valorização do saber cultural próprio do meio de origem do aluno (DUARTE, 2011, p. 99).

Quando uma teoria superdimensiona o saber cultural cotidiano ao invés da razão científica, esta teoria vai contra a função principal da escola que é justamente a socialização do saber elaborado historicamente, tal como já afirmamos na seção anterior. Não significa que na escola não deva estar presente o saber popular, muito pelo contrário, é a partir da realidade cotidiana da escola e dos alunos que o conhecimento deve avançar, mas avançar para um conhecimento científico que explique e ultrapasse os limites do conhecimento popular. Como já advertiu Saviani (2013, p. 14) “a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar”. Se bastasse o conhecimento de senso comum, a escola seria totalmente desnecessária. Por isso, a defesa para que a escola cumpra com a sua função principal, a qual consiste na apropriação dos conhecimentos elaborados historicamente (SAVIANI, 2018). De acordo com o autor, “sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” e, ainda dirá que “o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas” (SAVIANI, 2018, p. 45).

Conforme podemos observar, não se trata de fazer da educação um campo majoritariamente político, mas compreender que sem o conhecimento escolar sistematizado, tampouco a educação poderá contribuir como instrumento da luta política. A título de exemplo, um estudante que não conheça a história do Brasil, poderia agora estar defendendo o retorno da ditadura militar. Nesse espectro podemos observar quão influente são os ideários pós-modernos sobre a educação a partir do momento que se afirma que não existe uma única verdade e se secundariza a história, e sob este viés, a educação pode perfeitamente contribuir com o conservadorismo.

É importante frisar que da mesma forma como a pós-modernidade e as pedagogias hegemônicas caminham lado a lado e acabam por influenciar o que se ensina e como se

ensina na escola de educação básica, suas influências também estão presentes na formação dos professores. De acordo Duarte (2003) teorias como a do professor reflexivo são utilizadas como aporte teórico na formação destes profissionais, sendo os principais influenciadores desta teoria: Schon, Tardif, Perrenoud e outros adeptos amplamente conhecidos na formação de professores, como é o caso de Antonio Nóvoa. Duarte (2003) ao analisar o ideário de Tardif, afirma:

Tardif desenvolve toda sua argumentação no sentido de mostrar que os cursos de formação no âmbito da universidade não têm dado conta adequadamente da formação profissional por estarem centrados no saber acadêmico, teórico, científico. A proposta de Tardif é justamente a de que as pesquisas desenvolvidas no âmbito educacional se voltem quase que inteiramente para a investigação dos saberes que os professores utilizariam em seu cotidiano profissional, frisando bem claramente que ‘não se devem confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária’” (DUARTE, 2003, p. 603).

Como é possível perceber, é a defesa de uma formação na prática e para a prática, sendo a cientificidade teórica na formação universitária um obstáculo para Tardif, o que coaduna com os propósitos também de Perrenoud, quando defende o formador ao invés do professor,

[...] o professor dá prioridade aos conhecimentos, já o formador dá prioridade às competências; o professor concebe a aprendizagem como assimilação de conhecimentos, já o formador concebe a aprendizagem como transformação da pessoa; o professor adota uma postura de sábio que compartilha seu saber, já o formador adota uma postura de treinador que orienta com firmeza uma autoformação; o professor parte de um programa, ao passo que o formador parte das necessidades, práticas e problemas encontrados (PERRENOUD, 2002, p. 187 *apud* DUARTE, 2003, p. 608).

No trecho acima é perceptível a valoração das competências, da autonomia, do conhecimento prático, nada muito distinto do que preveem as pedagogias do aprender a aprender, só que voltadas à formação do professor reflexivo que Duarte (2003, p. 618) descreve a partir da teoria de Schon, como “aquele que adota uma pedagogia não pautada no saber escolar e concentra sua ação nas ‘representações figurativas’ contidas no conhecimento-na-ação dos alunos (o conhecimento cotidiano, tácito)”. Seria algo como prestar atenção nas atitudes dos alunos, no processo da construção de seus conhecimentos para a partir de então refletir sobre a prática pedagógica e como desenvolvê-la. A defesa única do conhecimento tácito na prática do professor desconsidera o conhecimento teórico produzido e de fundamental importância para orientar a formação do professor e, por consequência, a sua

prática.

As concepções de formação acima apresentadas não dialogam de maneira alguma com a perspectiva da educação ambiental nacional emancipatória que entendemos ser necessária para a formação inicial dos professores (um tipo de formação/educação que considera a totalidade da relação que envolve ser humano e natureza, a compreensão dialética do ambiente brasileiro sob a perspectiva e interesse da classe trabalhadora brasileira e da nação brasileira). Dito de outra maneira, entendemos que a formação inicial do professor brasileiro precisa se constituir a partir do uso de rigorosas teorias as quais devem estar atreladas a uma concepção de classe em favor da classe trabalhadora, por isso a necessária articulação da formação do professor e do trabalho pedagógico com as relações sociais, em especial, do tipo de relação social que se estabelece na periferia do capitalismo.

A educação precisa e deve estar a favor da transformação da realidade social atual, tal como nos ensinou Paulo Freire nos seus inúmeros círculos de cultura mundo afora e registrados também em suas produções teóricas como em seu livro “A importância do ato de ler”. Nesta obra, Paulo Freire (2011) descreve um dos momentos pedagógicos que desenvolveu em São Tomé e Príncipe, que muito inspiraram o fazer educativo e muito nos tem a dizer e ensinar:

[...] praticando a leitura e praticando a escrita os camaradas e as camaradas aprenderam a ler e a escrever ao mesmo tempo em que discutiram assuntos de interesse de nosso Povo [...] enquanto aprendiam a ler e a escrever, os camaradas e as camaradas discutiram sobre a reconstrução nacional, sobre a produção, sobre a saúde; discutiram sobre a unidade, a disciplina e o trabalho do nosso Povo na reconstrução nacional. Conversaram sobre o MLSTP, sobre o seu papel na vanguarda do Povo. [...] A busca de conhecer mais continua na luta que continua. A vitória é nossa (FREIRE, 2011, p. 69).

O excerto acima é uma descrição do que os participantes do círculo de cultura aprendiam e para que aprendiam. Aprendiam a ler e a escrever, aprendiam ler as letras, as palavras, as frases, os textos, mas aprendiam, sobretudo, a ler a sua realidade, a ler o seu país, a ler o seu mundo e ao aprender a ler o seu mundo, também o escreviam. Qual função educativa mais profícua do que esta sobre a qual nos ensinou Freire? Evidente que se trata de uma ação pedagógica voltada às camadas populares de trabalhadores, não é uma educação escolar, a qual pressupõe também outras finalidades, mas não exclui, ou pelo menos não deveria excluir sua função que é também a de desenvolver a consciência ambiental crítica perante a realidade nacional, mediada por uma necessidade de avançar e transformar as

relações sociais vigentes.

Não há ingenuidade aqui sobre a defesa de uma educação escolar emancipatória dentro do regime capitalista, conforme já descrevemos em vários momentos deste estudo. A educação brasileira sofre paulatinamente sob as influências ideológicas, políticas e econômicas que têm por objetivo escamotear a realidade de tal forma que o conformismo perante a luta de classes é praticamente uma determinação. Mas, mesmo se tratando de uma realidade determinada pelas relações capitalistas, não significa estarmos condenados ao domínio capitalista, sempre é possível avançar, fazer algo, mas para isso é basilar saber contra o que se luta e a favor do que se luta, e a nossa luta é pela emancipação humana. E neste sentido, só há um tipo de teoria que poderá fundamentar a formação e a prática pedagógica do professor brasileiro, isto é, uma teoria revolucionária.

Uma teoria revolucionária para a formação do professor brasileiro se contrapõe às teorias hegemônicas que almejam, além do empobrecimento formativo do professor, a manutenção do estado de penúria que vive este país. Advogamos aqui uma formação teórica revolucionária de professores que parta de um conhecimento universal, mas que obrigatoriamente se situe perante os conhecimentos necessários para o entendimento da realidade brasileira, por isso uma teoria brasileira, que encontre a unidade entre o particular e o universal. Neste sentido, Alberto Guerreiro Ramos (1996) tem muito a nos ensinar, ao escrever a obra “A redução sociológica”, o autor propõe que os conhecimentos sociológicos necessários para a compreensão da realidade brasileira não podem ser os mesmos que aqueles da metrópole. Deveria ocorrer aqui no Brasil, algo que ele chamou de “redução sociológica perante as condicionantes da realidade brasileira”, isto é, “uma aspiração ao universal, mediatizado, porém, pelo local, regional ou nacional” (RAMOS, 1996, p. 73). Para o autor, todo conhecimento universal deve ser subsidiário ao conhecimento nacional, não no sentido de redução do conhecimento para menos, mas um conhecimento que se volte às especificidades da realidade brasileira sem ser um transplante literal das teorias estrangeiras para explicar a realidade nacional.

A educação e a realidade dos países centrais pouco se parecem com a realidade brasileira, os problemas ambientais dos países centrais não são os mesmos problemas ambientais brasileiros, logo, não faz sentido a transplantação literal de uma teoria ou pedagogia importada para terras brasileiras. A referência aqui é sobre teorias que interpretem e expliquem a realidade brasileira, o que não significa que teorias educacionais, filosóficas ou sociológicas estrangeiras não tenham suas contribuições de cunho universal, mas que

precisam ser reduzidas para a realidade brasileira. Ramos (1996, p. 20) enfatiza que “todos os países são importadores de ciência. O que se trata - no caso - é como importar”. Nenhum conhecimento parte de um marco zero, de uma única nação, mas cada nação deve tomar para si o conhecimento que necessita importar, o que necessita desenvolver e o que necessita avançar.

Quando mencionamos o conhecimento que a nação necessita, estamos nos referindo exatamente às necessidades nacionais, àquilo que precisa ser interpretado e entendido como contexto de um país dependente e subdesenvolvido, a um conhecimento que teorize esta situação como condição de compreensão e para sua superação. Não à toa, Ramos (1995) afirma que nem toda produção de conhecimento autêntica é útil. Devaneios filosóficos ou sociológicos podem ser produzidos em ambiente brasileiro, nem por isso são ou serão úteis. Não se trata apenas de ser uma produção teórica nacional, trata-se de uma formulação e proposição teórica calcada nas problemáticas da realidade brasileira que precisam ser compreendidas e transformadas. Ao não dar conta destas características, formulações teóricas de pormenores se fazem completamente inúteis para a nação brasileira, e se tem alguma serventia, será esta de cunho puramente acadêmico. Ao refletir sobre o trabalho do sociólogo no Brasil, Ramos (1995) afirma:

O trabalho sociológico em países como o Brasil deve ser conduzido para atingir dois alvos: a elaboração de ideias, conceitos, teorias com as quais a nação possa compreender-se a si própria, decifrar objetivamente os seus problemas; e a conversão da atividade diuturna do sociólogo ao interesse nacional, por meio da planificação do ensino e do trabalho de campo, no âmbito da disciplina em apreço (RAMOS, 1995, p. 140).

Esta formulação de Ramos, embora seja destinada ao sociólogo, se estende a todos os intelectuais que ocupam o solo brasileiro, a universidade brasileira. Todo aquele que se ocupe de formulações teóricas deve, obrigatoriamente, formular sua teoria sob o interesse nacional e sobre a compreensão nacional. Mais uma vez reiteramos que não basta a formulação de qualquer teoria, de qualquer explicação, mas sim, daquela que realmente se ocupe de explicar a essência, a historicidade, a racionalidade e a totalidade dos problemas brasileiros. Somente sob esta perspectiva teórica se estará munido de uma teoria revolucionária, e a redução sociológica é aqui também referência.

Não advogamos uma teoria progressista, e sim, uma teoria revolucionária que demarque sua posição em prol da superação do capitalismo, por essa razão não é possível perder tempo com devaneios teóricos, por mais progressistas que sejam, são só progressistas,

não são revolucionários. Por isso retomamos as palavras Ramos (1995, p. 71) quando explica o sentido da redução que “[...] consiste na eliminação de tudo aquilo que, pelo seu caráter acessório e secundário, perturba o esforço de compreensão e a obtenção do essencial de um dado”.

A condição subdesenvolvida do Brasil não permite que aqui se perca tempo com teorias que não ajudem a superar tal condição. É preciso assumir aqui algumas exigências, tais como as leis⁵ da redução sociológica elaboradas por Ramos (1976) e que em alguma medida já tratamos de discutir, mas que precisamente são: a lei do comprometimento; a lei do caráter subsidiário da produção científica estrangeira; a lei da universalidade dos enunciados gerais da ciência e; a lei das fases. Em resumo, pode-se afirmar que “redução é o contrário de repetição” (RAMOS, 1996, p. 120). Portanto, far-se-á aqui uma teoria própria, há aqui uma realidade social própria e que precisa ser transformada, há aqui muita coisa a se fazer.

Levando em consideração os aspectos referentes à necessidade de uma teoria nacional expostos até aqui, presumimos que a partir de então se tornará mais fácil a compreensão da necessária teorização sobre a educação ambiental nacional emancipatória que apresentaremos ao longo do estudo. Trata-se de uma educação ambiental que precisará ser desenvolvida na formação dos professores brasileiros, assim como deve envolver a formação que deve e deverá formar todo o povo, seja na universidade ou fora dela, pois se trata de uma teorização da educação ambiental pautada nas especificidades da realidade brasileira que ajude explicá-la e compreendê-la.

A concepção de educação ambiental nacional emancipatória que defendemos neste estudo é um tipo de conhecimento que importa saber porque parte da necessidade de compreender as entranhas da relação ambiental entre ser humano e natureza situada na realidade do subdesenvolvimento e da dependência brasileira, uma realidade mediada desde sempre pela rapinagem de nações metropolitanas para com a nação brasileira, num processo que promove o desenvolvimento de lá e subdesenvolvimento daqui. São outras nações que enriquecem enquanto aqui empobrece, são as riquezas naturais, a força, a inteligência daqui que contribuem para a fatura de lá. Isto tudo num processo de completa subserviência da burguesia e do Estado brasileiro para com os interesses da classe dominante, seja a brasileira ou a internacional.

Importa ao professor brasileiro conhecer a totalidade histórica das causas, das

⁵ A teorização completa destas leis encontram-se na obra: A Redução Sociológica de Alberto Guerreiro Ramos (1996).

mediações e das problemáticas ambientais que envolvem o seu país e que ao não ser conhecida nos deixa à mercê de uma interpretação cândida de sua realidade, presos à defesa da superação e resolução dos problemas ambientais em abstrato, presos à imediatividade pragmatista dos problemas ambientais ou a uma crítica abstrata ao capitalismo como promotor de toda destruição, abstrata porque não compreende as especificidades que este capitalismo assume na periferia. A consciência cândida pouco ou nada poderá contribuir para com as transformações ambientais que aqui são necessárias e urgentes.

A compreensão da realidade ambiental é uma possibilidade facilitada perante todo o aporte teórico acumulado pelo pensamento crítico brasileiro desenvolvido por autores que se dedicaram arduamente a pensar com coerência e rigor toda a dinâmica e realidade brasileira, partindo do Brasil e para o Brasil, com contribuições teóricas de validade universal mas interpretadas perante a realidade específica de um país dependente e subdesenvolvido tal qual é o nosso. Se existe a possibilidade de pensar este país criticamente por meio de toda a teoria crítica que aqui já foi elaborada e que necessita evidentemente de continuidade, o desafio consiste num primeiro momento em espriar, quanto mais possa, teorias já formuladas, uma tarefa que cabe a todos aqueles comprometidos com a compreensão do que significam as causas do subdesenvolvimento e da dependência brasileira e também sua superação.

O pensamento verdadeiramente crítico está, consideravelmente, ausente nos espaços da universidade porque conforme já dissemos, não interessa a este espaço o conhecimento que realmente importa. Divulgar o pensamento crítico é tarefa que cabe em estudos como os desta dissertação, mas também e, principalmente, em espaços que estejam o povo, na linguagem e no tempo que necessitem. Seria esta a decodificação necessária, tal como fizera Paulo Freire em seus círculos de cultura ou como fizeram o Centro Popular de Cultura (CPC) com todo o movimento de politização das massas durante o pré-1964, que escreveram páginas da história brasileira e que merecem ser reconhecidos e sempre lembrados.

Conhecer toda a relação entre ser humano e natureza perante as especificidades do capitalismo brasileiro é conhecimento que também importa ao professor. Importa porque mediante a situação de desenvolvimento econômico em que se encontra o país, o conhecimento não é, e não pode, ser desinteressado ou neutro, é um conhecimento com interesse de classe, voltado a atender os interesses e demandas da classe trabalhadora brasileira. Portanto, esse conhecimento que precisa estar atrelado a um projeto de

emancipação de uma nação que ainda está por se construir mediante todas as suas potencialidades e que só pode se concretizar quando desvelado aquilo que impede o “ser mais” desta nação. Portanto, a educação ambiental nacional emancipatória é uma possibilidade e, principalmente, uma necessidade frente aos dilemas e problemas brasileiros.

Ao retomar o que Vieira Pinto (1961) já alertara, a transformação da universidade não é questão somente pedagógica, é uma questão política, e enquanto esta última questão não se resolve, reformas curriculares, embora não sejam nulas, têm poucas chances de se concretizar totalmente tendo em vista os objetivos e interesses maiores por detrás da universidade, os quais sejam, o da classe dominante que usa de diferentes artimanhas para manter tudo como está. Em vista disso, a educação ambiental nacional emancipatória é um compromisso teórico, e também político, que deve estar dentro da universidade, mas também fora dela, em aliança com os interesses do povo e demais espaços que tenham como compromisso a transformação das relações sociais vigentes.

Não é possível esperar uma reforma universitária por dentro dela, por dentro do controle da classe dominante e de todo o seu poderio sobre os professores, programas, administração, controle financeiro e tudo o mais que serve à alienação e à reprodução dos interesses desta classe que tudo controla.

A reforma que precisa acontecer é uma luta que deve partir dos estudantes em aliança com o povo. A justificativa para esta afirmação é bastante simples: a luta é com o povo porque são estes os que mais sentem a ausência da função social da universidade. E a luta deve partir dos estudantes porque em medidas práticas estes são os que mais temem a intensificação da proletarização de suas futuras profissões; seus professores, na maioria dos casos, ao encontrarem seu lugar ao sol nas cadeiras universitárias com seus salários acima da média quando comparados à maioria do povo brasileiro, acabam por se submeter, em boa medida, às diversas formas de controle da classe dominante, sendo a voraz atualização do Currículo Lattes e todas as suas determinações um bom exemplo dessa forma de controle.

Entretanto, este cenário de subalternidade em que se encontram muitos dos professores universitários, os coloca em contradição, tornando-os burocratas tarefeiros, aqueles que muito fazem e ao mesmo tempo nada fazem e quanto mais fazem, a mais tarefas de controle a classe dominante os submete. Sentem que suas jornadas de trabalho são intensificadas de burocracias e seu trabalho intelectual se torna praticamente inexistente, se resumindo à replicação de citações a serem publicadas em algum periódico de maior qualis, seja para pontuar no currículo, na avaliação do seu programa de pós-graduação, ou outras

coisas do tipo. Não à toa, Vieira Pinto (1994) chama muitos dos professores de reacionários perante à práxis da classe dominante que possuem, e para o autor, os reacionários não são exceções, mas um grupo bem homogêneo perante seus comportamentos.

Há também os professores de esquerda, os quais Vieira Pinto (1994) chama em sua maioria de “esquerda ocasional”, aqueles que a depender da situação até se posicionam, mas radicalizar já não é com eles. “O homem de esquerda ideologicamente autêntico”, aqueles que são “[...] portadores de autêntica consciência crítica” são raros (VIEIRA PINTO, 1994, p. 65). Para Vieira Pinto (1994), a consciência crítica possui um fundamento filosófico, calcado em categorias filosóficas capazes de compreender e interpretar o mundo, em especial o Brasil, por meio da nacionalidade, da dialética, da objetividade, da racionalidade, da historicidade, da totalidade, da atividade e da totalidade as quais desmontam quaisquer formas de pensar ingênuo. Conhecer e buscar desenvolver para si as categorias da consciência crítica de Vieira Pinto é função social de todo intelectual público. É uma forma de varrer a banalização do que se tem chamado por aí ingenuamente de consciência crítica, em especial pelos acadêmicos progressistas.

Mas é preciso atenção: a contradição é também amiga das insurgências. Tanto o professor reacionário como o professor de “esquerda ocasional”, não estão livres do acirramento e da intensificação da luta de classes, e por consequência, de toda a intensificação de trabalho que já recai, inclusive sobre aqueles professores que achavam já estar no reino da liberdade. Aos poucos, mais cedo ou mais tarde, todos eles começam a sentir que o cerco vai se fechando e não tardará para que se coloquem numa situação de escolha: ou continuam a se submeter a todos os controles da classe dominante, ou se disponibilizam a virar a mesa e reivindicar junto com os estudantes a reforma universitária e também todo o conjunto de transformações sociais urgentes da realidade na periferia do capitalismo.

A transformação que precisa acontecer na universidade é uma luta que deve abarcar a todos e tudo quanto for possível, tanto do ambiente interno da universidade, mas, principalmente, do ambiente externo. Trata-se de uma reforma de fora para dentro, porque é essencialmente política. Nas palavras de Vieira Pinto (1994, p. 93), “a universidade não mudará de essência porque mudou de organização, mas porque mudou de conteúdo de classe”.

A reforma universitária é um desafio e um dos horizontes a se conquistar se desejamos que a educação ambiental nacional emancipatória seja parte constituinte e integral da formação inicial de professores, o que não significa que, no meio do caminho, não

existirão outras possibilidades.

Na luta de forças contra a classe dominante, a única saída é apelar pela luta junto com a classe fundamental, a classe trabalhadora, em especial a classe trabalhadora que compõe a educação. Mas, para isso, é preciso movimento político, consciência política e crítica, algo que só se desenvolve pela prática de mobilização política para e com esta classe.

Toda mudança necessária e urgente na educação aos moldes dos interesses do povo só será realizada com a força daqueles que tenham esse interesse. Não será pela aliança de alguns poucos professores de gabinete e de esquerda ocasional que estas transformações acontecerão. A história recente das últimas políticas públicas aqui já discutidas e outras sumariamente mencionadas tratou de ensinar exatamente isso. Neste sentido, o próximo capítulo tratará de abordar a Educação Ambiental Nacional Emancipatória que, entre seus compromissos, inclui a necessidade de formar o professor e o povo brasileiro com o conteúdo necessário para compreender os problemas e contradições ambientais do país para avançar na emancipação nacional e humana.

3. EIS A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NACIONAL EMANCIPATÓRIA

Tratamos de expor ao longo do presente trabalho as principais fragilidades da educação ambiental, assim como os motivos que nos levam à proposição de uma nova concepção desta área temática. A propositura de uma outra abordagem de educação ambiental está para além de mais uma dentre tantas adjetivações que já existem neste campo. Poderíamos ter optado por guiar a discussão da temática ambiental brasileira sob a orientação de uma análise dialética da totalidade que envolve as contradições ambientais do capitalismo brasileiro sem, necessariamente, adjetivar análise como educação ambiental nacional emancipatória, mas optamos por não fazer esta escolha e explicaremos o porquê.

Conforme já foi explicitado no capítulo introdutório deste estudo, a educação ambiental já está consolidada como política pública e campo teórico-prático na educação brasileira. Ainda que de forma descontextualizada, ou por todo o caráter ideológico que ela carrega na atualidade, ela existe e está regulamentada.

Diante disso temos duas opções: relegar todas estas regulamentações e os avanços conquistados até então e iniciar do marco zero um novo tipo de discussão sobre a temática ambiental; ou então, aproveitar este campo já em aberto e dentro dele tensionar as concepções existentes e colocar como necessidade um outro modo de analisar a questão ambiental brasileira. Portanto, a decisão será banir por completo o existente ou disputar o que existe. Em nossa análise, o caminho menos difícil é sempre aquele em que já existe alguma espécie de discussão realizada que permita o amadurecimento e a construção da superação dos seus limites e a educação ambiental é um campo aberto para disputas, por isso optamos por disputá-la e não por negá-la. Cientes de que se trata de um trabalho árduo frente a todas as contradições existentes neste campo de atuação, o que não significa de modo algum, ser conivente com o que está colocado para a educação ambiental, trata-se de uma questão de denúncia.

Sem querer incorrer numa análise banal, o que é válido para o campo da educação ambiental é válido para outros campos de disputas, por exemplo, não é porque o sindicato é pelego que a supremacia deverá ser o seu desprezo. O mesmo é válido para os partidos políticos, para os movimentos sociais, para o processo eleitoral, todos eles imersos em contradições profundas, mas que nem por isso se desprezam as disputas nesses meios. Se no campo político a decisão mais acertada é disputar o espaço, o mesmo é válido para as

discussões no campo da educação, porém, sem nunca esquecer o horizonte maior, que é a luta pela emancipação.

Portanto, nesta esfera de disputas, a educação ambiental nacional emancipatória é caracterizada como um campo de atuação dentro da área educacional que busca ultrapassar os limites do próprio campo, incursionando a discussão da temática ambiental a partir de uma análise dialética da totalidade. Ao envolver as contradições ambientais brasileiras essa perspectiva é capaz de indicar que a superação destas contradições precisará estar orientada não por outro horizonte senão o emancipatório. Em outras palavras, a concepção de educação ambiental aqui defendida se refere a uma educação capaz de discutir, refletir e compreender criticamente a totalidade das relações ambientais nas suas mais variadas dimensões e especificidades a partir da concreticidade nacional. Portanto, implica conceber que não existe desequilíbrio ecológico descolado do modo como ser humano e natureza se relacionam no modo de produção capitalista dependente brasileiro e, seguindo esta lógica, nenhum desequilíbrio é por si só ecológico, ele é ambiental porque envolve o ambiente brasileiro em todas as suas dimensões, isto é, econômica, política, histórica, educacional, social e natural.

Sendo o objeto de análise o território nacional, obrigatoriamente será preciso conceber que os desequilíbrios ambientais mediante o nível de desenvolvimento econômico brasileiro são aqui muito mais agudos perante a manutenção do país na sua condição subdesenvolvida e dependente. Logo, a saída para a superação das contradições ambientais só poderá estar calcada por um viés emancipatório, tanto em termos nacionais quanto humanos.

O processo histórico do desenvolvimento econômico brasileiro, já desde o período colonial, tem como base da economia a exploração dos recursos naturais para a produção de matérias-primas. Embora cada ciclo econômico tenha tido as suas particularidades, todos de uma forma ou de outra trataram de extrair desenfreadamente os recursos da natureza. Foi assim no ciclo da extração do Pau-Brasil, no ciclo do plantio do açúcar, no plantio do café, no ciclo de industrialização e continua até hoje com a produção de produtos agrícolas e minerais, os quais majoritariamente são destinados à exportação.

A base econômica brasileira foi ao longo da história majoritariamente pautada na produção de matérias-primas para a exportação, o que implica um caráter primário da economia nacional e que determina sua condição subdesenvolvida e dependente. Ao manter a base econômica pautada principalmente na exportação de produtos agrícolas e minerais impede-se que o país se desenvolva industrialmente em bases nacionais e o torna dependente de todo arsenal científico e tecnológico do estrangeiro, o que acarreta um aprofundamento da

dependência e do subdesenvolvimento tanto por estes motivos como por todos os demais já explicitados em outra seção.

Portanto, é inerente a essa base econômica a destruição extensiva dos recursos naturais, pois para produzir mais, mais será preciso destruir. Não que a regra seja essa, mas ela se torna essa perante o grau do desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro, o qual é incipiente, demandando o uso de importação de ciências e tecnologias, inclusive daquelas que os países centrais julgam não serem mais adequadas para si, descartando-as via exportação para países da periferia capitalista como é o caso brasileiro sob, o custo de bilhões de *royalties* por isso.

As consequências ecológicas e ambientais no território brasileiro são determinadas pelo modo como são produzidas as matérias-primas brasileiras e pelas finalidades que possuem, por isso reafirmamos que perante este cenário produtivo não há como não exaurir os recursos naturais brasileiros.

Não há e não haverá nenhuma lei ou política pública capaz de reparar ou coibir os danos ecológicos e ambientais enquanto o Brasil mantiver a mesma base produtiva e a mesma política econômica dependente. Não há mágica sustentável que resolva o problema ambiental brasileiro sem mudar o modo e a finalidade de tudo que aqui é produzido, e, sobretudo, do que não é produzido. Falamos aqui da necessidade de transformações profundas no modo de produção que impacta todo o cenário nacional. Desnecessário afirmar que medidas paliativas da agenda praticista de sustentabilidade da educação ambiental hegemônica não resolverá a profundidade do problema nacional, por isso direcionamos a ela, nosso repúdio.

Em verdade, nenhuma concepção de educação ambiental resolverá o problema ambiental brasileiro, simplesmente porque não se localiza nela o problema ambiental brasileiro. A diferença substancial entre a concepção de educação ambiental nacional emancipatória que aqui defendemos e as demais concepções, desde as mais críticas às mais pragmáticas, situa-se justamente na compreensão de que os problemas ambientais do território brasileiro possuem íntima conexão com as causas que colocam o Brasil na condição de país subdesenvolvimento e dependente. Desse modo, não será por meio da educação que estes problemas se resolverão, justamente porque o tipo de educação é apenas o reflexo da sua condição subdesenvolvida e dependente. Vieira Pinto (2020) analisa essas questões como fruto de uma alienação intelectual e cultural:

A alienação intelectual da comunidade subdesenvolvida patenteia-se na

incapacidade de dirigir por si mesma os seus negócios, explorar em seu exclusivo benefício as riquezas do solo, traçar por conta própria o projeto de atuação internacional. Todas as manifestações de alienação cultural e ideológica têm por base e causa a alienação econômica. Por isso, só serão vencidas quando esta for (VIEIRA PINTO, 2020, p. 387).

O autor neste excerto nos possibilita algumas breves reflexões sobre a situação nacional; comecemos pela questão da alienação intelectual, a qual está intimamente relacionada à questão educacional. O país subdesenvolvido não conduz pelas próprias pernas o seu destino, tudo nele advém de orientação externa, inclusive as bases ideológicas para a manutenção da situação subdesenvolvida.

A intelectualidade brasileira, em sua maioria, é incapaz de refletir sobre os problemas próprios da nação, adotando, sem tergiversar, o manual de instruções do estrangeiro para resolução das problemáticas brasileiras, sem colocar em questão as diferenças e interesses entre centro e periferia, ou, em outras palavras, sem conceber que o interesse dos centros é justamente a exportação de uma ideologia para a conformação da situação subdesenvolvida e dependente. Isso ocorre nos mais variados setores da sociedade brasileira, e não seria diferente no campo educacional. Há na educação toda uma ideologização exportada da intelectualidade estrangeira adotada aqui como se fosse a carta magna da educação a ser contemplada e seguida integralmente nos e pelos currículos, práticas, teorias pedagógicas etc., sendo a própria educação ambiental apenas mais uma composição deste aparato ideológico.

Vieira Pinto (2020) é assertivo quando afirma que toda essa ideologização tem sua origem na alienação econômica e é nesse sentido que afirmamos anteriormente que a causa dos problemas brasileiros não têm sua origem na educação e nem por ela serão os problemas nacionais resolvidos. Isso porque na base destes problemas há uma questão econômica que dita as regras das demais esferas da sociedade, sendo a educação apenas a mola propulsora desta questão central.

O autor ainda afirma que todas estas formas de alienação só serão superadas quando vencida a alienação econômica, isto é, quando o Brasil guiar por suas próprias pernas a questão econômica deixando de ser guiado pela dominação do estrangeiro que aprofunda o subdesenvolvimento e a dependência econômica do país. Para Vieira Pinto (2020), não há outro caminho para isso senão a emancipação nacional, caracterizada num primeiro momento pela repulsa à influência do capital alienígena introduzida no Brasil a ser traduzida pela emancipação econômica do país.

Contudo, Vieira Pinto (2020, p. 469) entende que este é apenas o primeiro movimento para a emancipação nacional, dirá ele: “a política nacionalista do desenvolvimento contém em seu programa a possibilidade de solucionar, na fase atual, a maior parte dos problemas que afligem a existência das massas”. No entanto, para o autor não estarão os problemas da nação ainda resolvidos, por isso afirmará que, “é uma revolução social o que se tem de processar, pois outra coisa não significa transformar a qualidade da nação de subdesenvolvida em plenamente desenvolvida. Essa passagem não será levada a cabo senão pelas massas [...]” (VIEIRA PINTO, 2020, p.469).

As afirmações do autor, embora escritas em 1960, continuam atuais e extremamente necessárias, tendo em vista que, desde sua origem civilizatória, o Brasil sempre foi dominado por outra nação. No período colonial, uma dependência política e econômica, a primeira cessada pela emancipação política meramente formal, e a segunda, continua explícita até os dias de hoje em níveis cada vez mais profundos.

A propositura de emancipação sobre a qual afirmamos ser necessária na concepção de educação ambiental nacional emancipatória coaduna perfeitamente com a reivindicação de emancipação nacional de Vieira Pinto com quem também concordamos sobre a necessidade de avançar para uma revolução social. Será esta revolução que de fato, caracterizará a emancipação humana, pois entendemos, seguindo as advertências de Marx, que a emancipação política possui caráter parcial e não universal. No livro “Para a questão judaica” Marx (2009, p. 52) faz esta distinção afirmando que “a emancipação política é, sem dúvida, um grande progresso; ela não é, decerto, a última forma da emancipação humana”, pois para o autor a última forma de emancipação humana só se efetiva por meio de uma revolução, contudo, “uma revolução política com uma alma social” (MARX, 2010b, p. 78), ou seja, com um horizonte socialista.

A emancipação nacional nos termos de Vieira Pinto (2020a) não é ainda o socialismo, mas compõe uma fase transitória para a implantação de outro tipo de relação social superior à sociedade capitalista e que só se constituirá por vias revolucionárias. Destacamos anteriormente que a concepção de educação ambiental nacional emancipatória coaduna com a necessidade de emancipação nacional. O que precisa ser mais uma vez destacado é que não cabe à educação ambiental a emancipação, mas é ela um instrumento para compreensão da necessidade do horizonte emancipação nacional, a partir da interpretação da totalidade que envolve as problemáticas ambientais brasileiras. Não queremos dizer outra coisa senão a necessidade efetiva da conquista pela soberania nacional:

soberania alimentar, soberania sobre os recursos naturais nacionais, soberania econômica, soberania científica e tecnológica, soberania educacional, ou seja, as forças nacionais voltadas a atender os interesses e necessidades de todo o povo brasileiro e não dos alienígenas estrangeiros, o que não cessará ainda as várias formas de exploração. A soberania nacional não dará conta de pôr fim a todas as problemáticas ambientais do território brasileiro, mas em boa medida possui potencial para amenizá-las.

Temos plena clareza de que o processo para constituição da soberania popular de uma nação perpassa pela revolução política, pela tomada do poder político cujo Estado será a representação dirigida pelos interesses da classe trabalhadora e não mais pela defesa da propriedade privada e da exploração de um homem sobre o outro homem, as quais repousam a própria gênese da existência do Estado. Ainda que a substituição de um tipo de Estado por outro não seja o horizonte fim, ainda assim é um ato político e arma de luta para os trabalhadores. Uma luta que deverá transitar para um horizonte maior, mas que sem ser político, não verá a dissolução das velhas estruturas, como coloca Marx: “toda revolução dissolve a velha sociedade; nesse sentido é social. Toda revolução derruba o velho poder; neste sentido é política” (MARX, 2010b, p. 77).

Por isso o poder que precisa ser destruído por via política, é o poder do Estado representante da burguesia, e para dissolver a velha sociedade, aqui entendida como aquela dividida pela classe dos possuidores e dos despossuídos, é necessária uma revolução social. É este o sentido de uma revolução política com alma social. A partir de então estará aberto o caminho para outro tipo de relação social, que Marx (2018, p. 71-72) descreve do seguinte modo: “em lugar da antiga sociedade burguesa, com suas classes e seus antagonismos de classes, surge uma associação em que o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos”. Eis que brotará o verdadeiro sentido daquilo que Marx chamou de comunismo, uma vez dissolvida a sociedade de classes e suprimida a propriedade privada. Para Marx (2010c, p. 105):

Este comunismo é, enquanto naturalismo consumado = humanismo, e enquanto humanismo consumado = naturalismo. Ele é a verdadeira dissolução do antagonismo do homem com a natureza e com o homem; a verdadeira resolução do conflito entre existência e essência, entre objetivação e autoconfirmação, entre liberdade e necessidade, entre indivíduo e gênero. É o enigma resolvido da história e se sabe com esta solução.

Talvez seja essa passagem de Marx o excerto mais lindo de todo esse texto! A lindeza expressa por meio das palavras e que caracteriza o mais belo e genuíno sentido do que

significa viver, do que significa a emancipação humana.

Quando a concepção de educação ambiental que aqui defendemos se propõe emancipatória, não é outra coisa senão para contribuir para o esclarecimento e compreensão de que a exploração sobre o homem e a natureza não são o destino de deus; que o antagonismo entre homem e natureza não é a consumação do destino eterno, e sim, que outra forma de ser humano e natureza se relacionarem é possível; que outra forma de viver é possível, e que a liberdade em seu sentido mais verdadeiro e profundo pode existir; a isso Marx chama também de emancipação humana. “É o salto da humanidade do reino da necessidade para o reino da liberdade” (ENGELS, 1980, p. 77). E se o reino da liberdade é nosso horizonte, precisamos fazer compreender que ele é possível, fazer compreender que nem sempre a sociedade foi dividida em classes sociais, que a desigualdade entre os homens e a desumanização nem sempre existiram, e se hoje ela existe, é porque foi criada pelos próprios homens e é isso que nos propomos a discutir nas seções 3.1 e 3.2.

3.1 HUMANIZAÇÃO *VERSUS* DESUMANIZAÇÃO

“Tá na hora do trabalho
Tá na hora de ir para casa
Tá na hora da esposa e
enquanto eu vou pra frente toda minha vida atrasa
Eu tenho muita paciência
(ência)
Mas a minha independência
(onde que tá?)

E onde está a vida?
Onde está a experiência?
Já te entregam tudo pronto,
sempre em nome da ciência,
sempre em troca da vivência
E onde tá a vida?
E a minha independência?”

(Tá na hora – Raul Seixas)

“Eu sei
Que a vida devia ser bem melhor e será,
Mas isso não impede que eu repita:
É bonita, é bonita e é bonita!”

(O que é, o que é? – Gonzaguinha)

“A gente não quer só comida
A gente quer comida

Diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída
Para qualquer parte...”

(Comida – Titãs)

A afirmação que compõe o subtítulo desta seção elucidada o tipo de educação que defendemos e que está na contramão do modelo de educação hegemônico que corrobora com maestria para a tarefa de continuar a produzir e reproduzir as desigualdades existentes em uma sociedade dividida em classes sociais. Nossa defesa é por uma educação que desenvolva o espírito nas suas múltiplas dimensões: artísticas, culturais, científicas e filosóficas. Obviamente não é esta a educação que se desenvolve em solo brasileiro, fosse ela acessível e de tarefa fácil, não seria contra-hegemônica.

Diante da realidade econômica brasileira, onde impera o capitalismo dependente, o desenvolvimento do espírito não cabe ao trabalhador ou aos filhos da classe trabalhadora, não porque não tenham o pleno direito, ou porque não sejam merecedores ou plenamente capazes, mas sim, porque foram e continuam sendo expropriados dos seus sentidos espirituais, sendo subjugados à simples tarefa de existir e sobreviver por meio da venda da sua força de trabalho. Já disse Marx (2010c, p. 82) que “[...] quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador”. Diz-se isto tendo presente que, ao mesmo tempo em que o trabalho produz espírito, é capaz de produzir a imbecilidade e o cretinismo para o trabalhador. É pelo trabalho que se forma o gênero humano, é pelo processo de transformação da natureza que o homem se objetiva, constitui a sua individualidade e também a de todo o gênero humano (MARX, 2010c). O trabalho é condição primeira para existência e continuidade do gênero humano. Contudo, nas sociedades divididas em classes sociais “a atividade do trabalhador não é a sua autoatividade. Ela pertence ao outro, é a perda de si mesmo” (MARX, 2010c, p. 83).

Em outras palavras, aquilo que deveria constituir a essência do trabalhador, o sentido da sua vida e desenvolver o seu espírito, se transforma em uma atividade alienada que não lhe pertence, mas pertence a outro, àquele que detém a propriedade privada dos meios de produção e que compra a força de trabalho do trabalhador. Junto da sua força de trabalho vem toda a sua essência, restando ao trabalhador uma atividade que lhe é estranha, que não desenvolve seu espírito, apenas lhe faz sobreviver e reproduzir sua existência. Esta condição do trabalhador nos remete às indagações da canção “Tá na hora” de Raul Seixas que indaga:

“E onde é que está a vida?”. Mediante esta condição de usurpação do tempo de vida do trabalhador, sua fruição lhe é negada, os sentidos humanos tornam-se desnecessários porque não foram desenvolvidos, tal como explicita Marx (2010c):

O homem carente, cheio de preocupações, não tem nenhum sentido para o mais belo espetáculo; o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, mas não a beleza e a natureza peculiar do mineral; ele não tem sentido mineralógico algum; portanto a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é necessária tanto para fazer humanos os sentidos do homem quanto para criar sentido humano correspondente a riqueza inteira do ser humano e natural (MARX, 2010, p. 110).

O homem ocupado na luta pela sobrevivência, em busca das condições mínimas, tal como não morrer de fome, se vê privado dos sentidos humanos, não porque não tenha capacidade de desenvolver e apreciar um belo espetáculo, mas porque esta não é sua preocupação primeira e muito provavelmente nem fora esta sensibilidade desenvolvida, pois todo o seu tempo de vida é dedicado a sobreviver. Quando a vida é, ou melhor, deveria ser também, “diversão e arte” (TITÃS). Marx (2010c) reflete que mesmo quando esta condição extrema não seja a realidade material de alguns homens, o modo de vida que se constitui em uma sociedade capitalista faz com que os sentidos sejam estranhos, e a lógica seja a do ter, de possuir.

Para que animal e humanos se diferenciem, não basta apenas que o ser humano seja portador de consciência, mas que ele se torne humano, e conforme já afirmado anteriormente por Marx, é necessário a objetivação da essência humana, assim expressa Duarte (2013),

Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades o ser humano objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada nos produtos e fenômenos culturais passa a ser ela também objeto de apropriação, isto é, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim (DUARTE, 2013, p. 26 e 27).

Na situação acima descrita fica explicitado que o ser humano se objetiva e ao se apropriar de suas objetivações, essas passam a pertencer a todo o gênero humano, das quais as demais gerações devem se apropriar para se constituírem enquanto humanos e a partir delas desenvolverem novas objetivações e novas apropriações.

Ocorre que na sociedade capitalista esta relação entre homem e natureza toma uma dimensão de alienação. “A forma capitalista de apropriação dos resultados do trabalho

faz com que tanto a objetivação quanto a apropriação, em vez de humanizarem a vida do trabalhador, o alienam da riqueza material e não material” (DUARTE, 2013, p. 73). Isto é, embora tenha o trabalhador tudo produzido, isto não lhe pertence materialmente, nem mesmo desenvolve plenamente o espírito, pois se trata de uma atividade que lhe causa estranhamento, em maior ou menor grau.

Para que o gênero humano tenha continuidade; objetivação e apropriação são fundamentais. Ocorre que nem toda objetivação e apropriação constituem-se em saltos qualitativos no que diz respeito à consciência das objetivações e apropriações do gênero humano para si. Duarte (2013), inspirado em Heller e Vigotski, irá caracterizar as objetivações e apropriações do gênero humano em duas dimensões, caracterizadas aqui sinteticamente como: a individualidade em si, entendida pelo autor como aquelas objetivações e apropriações do gênero humano que não ultrapassam a vida cotidiana, tal como uma criança quando aprende a falar ouvindo os seus pais; e a individualidade para si, que se caracteriza pelo máximo desenvolvimento do gênero humano, a apropriação do máximo possível de tudo que já tenha sido objetivado pelo gênero humano nas suas múltiplas dimensões, e que, portanto, ultrapassa o limiar da cotidianidade, tal como a apropriação da leitura, que embora se constitua na cotidianidade, se desenvolve para além dela, sendo necessárias outras mediações para que a criança possa dela se apropriar de maneira mais específica.

Tal apropriação somente o trabalho educativo é capaz de possibilitar, uma vez que, conforme postula Saviani (2013, p. 13), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Significa dizer que esta humanidade se dará por meio das apropriações já elaboradas pelo gênero humano. No entanto, como afirma Duarte (2013, p. 213),

Não se trata apenas de que a escola deva colocar os alunos em contato com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, mas também que a escola deva produzir nos alunos a necessidade de apropriação permanente desses conhecimentos em níveis cada vez mais elevados. A escola enriquecerá o aluno à medida que produza nele necessidades formativas que não surgem espontaneamente na vida cotidiana. A função da escola não é, portanto, a de adaptar o aluno às necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades referentes a esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano.

Ao cumprir sua função, a escola estaria contribuindo maximamente para com o desenvolvimento do indivíduo, e quando aqui falamos em escola, falamos de todos os espaços

educativos que tenham por função ensinar, e por isso, contribuir para o desenvolvimento da rica humanização dos indivíduos para si, já que, “quanto mais rico o indivíduo, mais rico o gênero e os outros indivíduos e vice-versa. Além do mais, esta apropriação é muito importante como arma de luta ideológica” (TONET, 2013a, p. 258).

Se anteriormente dissemos que o trabalhador no modo de produção capitalista se encontra privado do pleno desenvolvimento do espírito em razão da sua imersão na luta pela sobrevivência, também suas ideias serão o reflexo das circunstâncias materiais de sua vida.

Conforme já alertaram Marx e Engels (2009), a classe dominante de uma época não domina tão somente os meios de produção material, mas também a produção e distribuição das ideias, apresentando-as como verdades universais para dar continuidade ao seu propósito de se manter como classe dominante, possuidora dos bens materiais e das ideias a serem consumidas. A afirmação dos autores possibilita compreender que todas as circunstâncias de vida do trabalhador estão sob o domínio daqueles que detêm a propriedade privada, impondo-lhes tanto a venda de sua força de trabalho como também o consumo das ideias produzidas pela classe dominante.

O fenômeno acima descrito é próprio da propriedade privada. Na medida em que alguns poucos são detentores dos bens materiais, tudo mais por eles é ditado e assim incorporado pela classe subalterna por meio da divisão social do trabalho. Marx e Engels (2009) irão caracterizar essa divisão social do trabalho como material e espiritual; a primeira é responsável pela produção dos bens materiais, evidentemente sob responsabilidade majoritária da classe trabalhadora; já a segunda está relacionada às atividades do pensamento, que podem ser as representações da práxis existente ou então mera representação fantasiosa.

Nesta perspectiva, os trabalhadores ocupados com o sacrifício de si mesmos, com a entrega de seus tempos de vida para suprir suas carências corpóreas, não dispõem de tempo para se dedicarem às atividades do pensamento de elaborações superiores. Daí que aqueles que este tempo possuem, justamente porque não trabalham (os proprietários, os burgueses) já que há quem por eles trabalhem, estarão dedicados às atividades do pensamento. Ocorre que, conforme já denunciavam Marx e Engels (2009) esta divisão social do trabalho termina por colocar em contradição os interesses individuais e coletivos, e neste sentido, aqueles que se ocupam da atividade do pensamento e pertencem à classe dominante estarão a serviço dos interesses da sua classe, e não dos interesses coletivos, por isso, as representações fantasiosas processadas pela ideologia dominante passam a existir, ou seja, as abstrações dão lugar aos fatos concretos do mundo real, passando a valer como verdades universais, mesmo sem sê-las.

Assim, a educação cumpre com um papel fundamental na luta ideológica, cuja principal finalidade tem sido a de conservar a estrutura social capitalista, uma vez que esta se encontra a serviço da classe dominante. É preciso lembrar, contudo, que a educação também é um campo de disputas, é o espaço de atuação dos professores trabalhadores que se ocupam das atividades do pensamento, portanto, o trabalho docente é um espaço com possibilidade para outras formas de pensar que não aquelas que tendem ao pensamento e domínio hegemônico burguês.

Corroborando com Tonet (2013a), não se trata apenas de a escola cumprir com o seu papel com vistas à efetivação da apropriação do conhecimento objetivado pelo gênero humano, trata-se de atrelá-los a uma concepção de mundo que tenha por finalidade outro modo de relação social, qual seja, a emancipação humana. A função da educação não é a emancipação humana, mas esta sem aquela estará perdendo uma importante arma na luta ideológica.

3.2 DA HARMONIA ENTRE SER HUMANO E NATUREZA AOS SEUS ANTAGONISMOS

Eu não sabia
Que o homem criava
E também destruía

Homem primata
Capitalismo selvagem
(Homem primata-Titãs)

Comer, beber, ouvir um eco, cheirar, ver, sentir frio ou calor, reproduzir, sobreviver. Pode também o homem apreciar, encantar, emocionar, degustar, gozar, experienciar, experimentar. Pode ele, especialmente, viver. Pode o homem desenvolver sentidos humanos, o contrário, porém, não é facultado aos animais selvagens, a estes o desenvolvimento evolutivo lhes concedeu apenas os sentidos primitivos. Logo, nenhum animal pode desenvolver integralmente todos os sentidos humanos, mas todo homem poderá desenvolvê-los, embora muitos terminem suas existências sem jamais ultrapassar a linha tênue que os assemelha aos animais selvagens. Para ambos, sua existência só é permitida porque retiram da natureza os seus meios de sobrevivência. A diferença entre o homem e o animal selvagem está justamente na capacidade de transformar esta natureza de maneira inteligível, por meio do processo de trabalho. Pode o pássaro fazer da semente o seu alimento,

assim como pode o homem também fazê-lo, mas jamais poderá o pássaro transformar a semente em uma obra de arte que por ele será apreciada, esta capacidade é facultada apenas ao homem e à sua capacidade de ideação para fazer encantar, apreciar, emocionar, experienciar. Porém, sem os recursos da natureza os pássaros não se alimentam, nem os homens criam suas obras de arte e toda a sua potencialidade sensibilizatória, possível de ser sentida apenas pelo homem humanizado, e como já afirmado, nem todo homem a desenvolverá, e por que não poderá o homem desenvolver os sentidos humanos? A música que é arte produzida e desenvolvida ao longo da história pelo gênero humano pode incitar as reflexões iniciais. Diz a música da banda de rock, Titãs: “Eu não sabia que o homem criava e também destruía” e continua: “homem primata, capitalismo selvagem”. Há aí um paradoxo, uma contradição: criação *versus* destruição; e para a tradição marxista, toda contradição é passível de ser compreendida por meio da análise materialista e dialética da história. Já dizia Engels (1980) que:

A concepção materialista da história parte da tese de que a produção, e com ela a troca dos produtos, é a base de toda a ordem social; de que em todas as sociedades que desfilam pela história, a distribuição dos produtos, e juntamente com ela a divisão social dos homens em classes ou camadas, é determinada pelo que a sociedade produz e como produz e pelo modo de trocar os seus produtos (ENGELS, 1980, p. 54).

O que Engels exprime nessa passagem é a explicitação dos fundamentos desta contradição de que o “homem cria e também destrói”. O homem ao criar produtos, cria um universo de possibilidades, benéficas ou malélicas a si próprio, podendo humanizá-lo ou desumanizá-lo. A certeza dessas consequências ficam expressas pela compreensão dos processos de produção da vida material, isto é, a compreensão de como e o que o homem cria, porquê os cria e porquê os troca.

Esse dinamismo do processo produtivo revela que ao tempo que o homem cria maravilhas, cria também horrores; ao tempo que desenvolve o espírito, também o embrutece. Ao tempo que a natureza oferece ao homem toda sua riqueza, pode ele, não poucas vezes, aniquilá-la. O que de maneira fenomênica parece soar irracional, em essência é absolutamente racional, mesmo que pareça um contrassenso, esta é a verdadeira face do modo de produção orientado pelo “capitalismo selvagem”. A dissolução completa do homem e sua natureza inorgânica é a transformação do homem humanizado em níveis comparados aos dos animais selvagens.

A natureza é o corpo inorgânico do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é o corpo humano. O homem vive da natureza significa: a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza. Na medida em que o trabalho estranhado 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o gênero [humano]. Faz-lhe da vida genérica apenas um meio de vida individual (MARX, 2010c, p. 84).

Marx continua, e afirma: “O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para a sua existência” (MARX, 2010c, p. 85). A questão a saber é: se o homem por meio da sua natureza inorgânica, do trabalho e da sua consciência cria a sua essência, a sua humanidade, como pode ele retroceder para um trabalho que lhe é estranho, que lhe faz apenas existir tão somente como animal? Marx no excerto acima já deu a resposta, o trabalho se torna estranho ao homem a partir do momento que a natureza lhe fica estranha, e o homem estranha a si mesmo. De maneira mais precisa Marx (2010c) explica:

[...] quando arranca do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua vida genérica, sua efetiva objetividade genérica e transforma a sua vantagem com relação ao animal na desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico, a natureza (MARX, 2010c, p. 85).

O que nos interessa melhor compreender historicamente, é como a natureza foi arrancada do homem, tornando o trabalho estranho e o homem estranho a si próprio. Este cenário de estranhamento é o reflexo do modo como o homem historicamente foi construindo as bases materiais para a reprodução da vida social, isto é, a compreensão do que difere as relações entre o homem e a natureza ainda no seu estado primitivo até a chegada do processo civilizatório e todas as determinações de todo esse processo histórico.

Baseando-se nas obras “A origem da família, da propriedade privada e do Estado” de Friedrich Engels (2017) e a obra “O processo civilizatório” de Darcy Ribeiro (2000), é possível revisitarmos as bases desse processo histórico. Ambas as obras explicitam o quão dependentes e fortes eram os laços entre homem e natureza já desde os primórdios da humanidade.

Sem ainda ter desenvolvido muitas técnicas, o homem primitivo ainda se assemelhava muito aos animais selvagens, vivendo em árvores, colhendo frutos e raízes para saciar a sua fome. Com o domínio do fogo e o desenvolvimento de instrumentos de caça como o arco e a flecha, propiciados pela transformação da natureza a partir do processo de

trabalho, o homem passa de um estágio de simples coletor para pescador e caçador. Esse primitivo domínio do homem sobre a natureza fez com que ele se espalhasse por toda a terra e conforme avança no desenvolvimento das técnicas que melhor permitem conhecer e transformar a natureza, mais desenvolvidas vão se tornando suas formas de viver. O homem passou, então, a cultivar plantas alimentícias, a domesticar animais, e assim, a ampliação da sua fonte de alimento permitiu um maior desenvolvimento cerebral. Se antes a comida dependia da região e do clima, com o desenvolvimento de técnicas como o arado de ferro puxado por animais, áreas de florestas eram transformadas em lavouras e pastagens, permitindo uma produção de alimentos bastante grande, o suficiente para alimentar bem toda a tribo, aumentando, por consequência as populações que foram estabelecendo seus territórios e moradias fixas, deixando a vida nômade para trás.

As tribos constituíam suas famílias em moldes completamente distintos do que conhecemos hoje. No início, se constituíram famílias consanguíneas, com relações conjugais, por exemplo, entre irmãos. Mas, com o passar do tempo, esse tipo de família se extingue e as relações passam a ser entre parentes mais afastados, como por exemplo, entre primos. Neste período, os casamentos eram por grupos, isto é, homens se relacionavam com várias mulheres daquele grupo, e vice-versa. As famílias viviam em comunidade, onde todos trabalhavam e contribuía para a subsistência das famílias que compunham a tribo. As mulheres eram responsáveis pelo trabalho doméstico e os homens, por providenciar o alimento e a fabricação dos instrumentos necessários. Tratava-se de uma divisão social do trabalho não hierarquizada, pois todos tinham suas responsabilidades para com o sustento de todos. Não havia divisão de classes, dominação de uns sobre os outros, muito menos a terra era de propriedade individual, sendo o seu cultivo realizado em comum e a colheita dos alimentos, repartida. Todos faziam/produziam, por isso tudo era de todos, sem haver distinção entre dever ou direito.

Conforme a população foi aumentando, sob condições de pouco desenvolvimento técnico da época, a produção passa a ser insuficiente e o cultivo comum entre todos daquela comunidade primitiva começara a ficar dificultado. É, então, que surge a divisão da terra por família individual, mas como já exposto, numa configuração de família bastante numerosa. Recursos da natureza como florestas e água, e também as pastagens, eram aproveitados igualmente por todos da tribo.

Com a domesticação dos animais, especialmente pela criação de gado, e o aprimoramento do desenvolvimento de técnicas produtivas, a produção de alimentos superou os níveis de subsistência e o acúmulo e diferença de riquezas entre as famílias começou a

aparecer. Daí em diante, a sociedade até então “igualitária e homogênea, se vai tornando categorial, privilegiando uns e transformando outros em párias” (RIBEIRO, 2000, p. 54). “São os interesses mais baixos – a vil cobiça, a brutal avidez de prazeres, a sórdida avareza, o roubo egoísta da propriedade comum – que inauguram a nova sociedade civilizada, a sociedade de classes” (ENGELS, 2017, p.126).

Todas essas adjetivações expressas por Ribeiro (2000) e Engels (2017), exprimem novos modos de produzir e de se relacionar entre homens e natureza e entre os próprios homens. A vida livre existente nas comunidades primitivas é substituída. O que era comum a todos passou a ser particular; o que possuía valor de uso passou a ter valor de troca; a existência da igualdade foi substituída pela desigualdade; as relações horizontais deram lugar à hierarquia, onde antes a natureza supria necessidades humanas de todos, ela passou a suprir as ambições do acúmulo de riqueza de alguns poucos; de uma relação social sem classes, passou a existir uma abrupta divisão de classes sociais. Entram em cena os dominadores, os exploradores, aqueles que, munidos do poderio da propriedade privada, criam os dominados e explorados. É a partir do surgimento da propriedade privada que surgem todos os escárnios da vida humana em sociedade.

A história das contradições das diferentes organizações da vida social perpassa pelos diferentes modos de desencadeamento da propriedade privada, ou seja, o que se tornou propriedade privada, como se tornou propriedade privada e como ela se transformou ao longo de cada ciclo histórico.

A terra, com toda sua potencialidade produtiva e de vida, foi a primeira propriedade privada de maior evidência e a partir desta surgem muitas outras apropriações privadas da natureza, entre estas; uma das mais absurdas é quando um homem passa a dizer que outro homem o pertence. O escravismo marcado pela dominação extremista de um homem sobre outro é uma das tantas páginas perversas da história da propriedade privada.

A evolução das contradições da propriedade privada transformou escravos em servos, mais livres que perante o regime escravista, mas não mais livres do que aqueles que um dia compuseram as comunidades primitivas. Aos servos, desde que bem obedientes aos seus senhores, na posse dos seus instrumentos de trabalho teriam onde plantar, o que colher e o que comer numa vida menos dura do que a de um escravo, pois ao menos não eram explicitamente objetificados, uma coisa pertencente a outrem. Como constata, Ribeiro (2000, p. 95), poderiam estes servos “viver uma vida tranquila, ainda que apagada e sem grandeza”.

Pelo avanço do aprimoramento das técnicas produtivas, pela expansão comercial,

marítima e o desenvolvimento de transportes, pela formação dos estados nacionais absolutistas e com avanço das cidades em relação ao campo, a ambição burguesa promoveu a derrocada do sistema e organização feudal⁶. A burguesia e, entre ela, seus pensadores, defendiam que era preciso pôr fim àquela organização social senhorial posta pelo feudalismo, reivindicando que todos poderiam e precisavam, perante a lógica burguesa, ter liberdade de escolha, igualdade de direitos para poder conquistar o que quisessem, inclusive e, sobretudo, a propriedade privada.

A burguesia lançou por terra a ordem feudal e levantou sobre suas próprias ruínas o regime da sociedade burguesa, o império da livre concorrência, da liberdade de domicílio, da igualdade de direitos dos possuidores de mercadorias, e tantas outras maravilhas burguesas (ENGELS, 1980, p. 55).

Da condição de servos, os homens passaram à condição de trabalhadores livres, com liberdade para possuir as mercadorias que quisessem e a propriedade que quisessem; afinal, os ideais burgueses lhes deram o direito de igualdade à propriedade. Aquele que for um despossuído, não será por falta de liberdade, mas por sua incapacidade de ser um possuidor, dizem assim os burgueses.

O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer isto é meu e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo. Quantos crimes, guerras assassínias, misérias e horrores não poupou ao gênero humano aquele que, arrancado as estacas ou enchendo o fosso, tivesse gritado a seus semelhantes: “Defendei-vos de ouvir esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém!” (ROUSSEAU, 1978, p. 259).

Como bem destaca Rousseau, os horrores sangüinários vivenciados por todo o gênero humano, não têm outro motivo senão a luta incessante por aumentar a propriedade privada e, com ela, o acúmulo de riquezas nas mãos de uma minoria. Conforme já exposto, a origem da propriedade privada nada tem a ver com mérito ou esforço individual para sua conquista, sua origem está marcada pela ambição de posse, mesmo que isso coloque em sacrifício a liberdade plena de outros. Desse modo, a desigualdade social acompanha praticamente toda a história da humanidade, desde o escravismo até os dias atuais no capitalismo.

É no capitalismo que ocorre o maior e mais profundo distanciamento do homem

⁶ O feudalismo não chegou a existir no Brasil, conforme consta na obra *Subdesenvolvimento e Revolução* de Ruy Mauro Marini (2017b).

com a natureza e de sua própria natureza. O homem se torna um ser pobre material e espiritualmente quando dela se dissocia, pois é nela que encontra toda a riqueza que engrandece a si próprio e a todo o gênero humano. Embora a natureza seja para o homem a fonte de toda a sua riqueza e plenitude, isso só é possível quando o homem possui a liberdade de transformar a natureza por meio do seu trabalho para suprir suas necessidades individuais e sociais. Por isso que,

A relação capitalista pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho. Tão logo a produção capitalista esteja de pé, ela não apenas conserva essa separação, mas a reproduz em escala cada vez maior. O processo que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização do seu trabalho, processo que, por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados (MARX, 2017, p. 786).

No capitalismo o homem perde, definitivamente, seu direito natural e verdadeiramente livre de consumir o que ele mesmo produziu, dado que as condições para esta produção lhe foram completamente expropriadas. A natureza, majoritariamente, possui dono; os instrumentos de trabalho possuem dono, e nesta relação, o único que é “livre” é o homem. De nada lhe serve essa tal liberdade se não tem sob o seu domínio as condições necessárias para que possa reproduzir sua vida com dignidade. Na relação capitalista, o homem é livre para possuir os meios sociais de subsistência, mas desde que possa por eles pagar, logo, não lhe resta escolha, dentro deste modo de produção, senão vender-se a si próprio, vender sua força de trabalho em troca de um salário. Assim, para Marx (2010c, p. 24), “a existência do trabalhador é, portanto, reduzida a condição de mercadoria. O trabalhador tornou-se uma mercadoria e é uma sorte para ele conseguir chegar ao homem que se interesse por ele”.

É do homem “livre” como condição para se transformar em mercadoria que surge o trabalho assalariado. Uma mercadoria que poderá ou não ser comprada por outro homem e, na maioria das vezes, vendida pelo valor que o capitalista julgue valer perante sua necessidade de acumulação de riqueza e não perante as necessidades de dignidade da vida do trabalhador. O ideal burguês de liberdade de escolha é para o trabalhador despossuído nada mais do que a necessidade de curvar-se diante de trabalhos até mesmo indignos em troca do mínimo para a sua sobrevivência. Não há o que escolher quando o número de despossuídos é maior do que as oportunidades de trabalho ofertadas pelos possuidores.

Homem e natureza são reduzidos a mercadoria numa lógica em que, a existência das mercadorias, são pautadas na sua valorização perante o lucro derivado da exploração e do valor de troca. A riqueza do capitalista se dá, portanto, sob a exploração do homem e da natureza. A regra geral, salvo exceções, segue sendo: quanto mais o capitalista enriquece, mais o homem empobrece; a pobreza, neste caso, poderá incluir desde aquelas que perpassam desde ordens materiais até aquelas de ordens espirituais.

Por maior que seja o salário do trabalhador, o que não é a regra no sistema capitalista, sobretudo em países periféricos, a lógica de aumentar o seu próprio salário para poder aumentar o seu poder de compra também acompanhará os trabalhadores, e, para isso, mais tempo de sua vida será vendido. Como já afirmara Marx (2010c), para ganhar mais, mais precisará o trabalhador sacrificar seu tempo de vida e, por consequência, sua humanidade. Para Marx (2010c), a valorização do mundo das coisas é a desvalorização do mundo dos homens: quanto mais o homem produz para o outro, mais ele se perde de si mesmo e mais ele estranha o que ele próprio produz, pois sua produção não é para a sua própria satisfação.

Para Marx (2010c, p. 85), “O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para a sua existência”. Na ausência das condições para a produção da sua individualidade, que é uma relação íntima com a natureza, o homem apenas existe. No modo de produção capitalista, homem e natureza são dissociados. Ambos se tornaram mercadorias: o homem, a partir da venda da sua força de trabalho, por meio do trabalho assalariado; e a natureza, como fonte de recursos mercantilizados. Para que o capitalista lucre mais, maior deverá ser a exploração do homem a partir do salário que recebe e do tempo que trabalha. Quanto à natureza, para que mais ela gere renda, mais ela precisa ser explorada, mais recursos naturais precisam ser descobertos e extraídos da natureza; mais mercadorias precisam ser produzidas a partir das suas matérias brutas. Esse ciclo de exploração do homem e da natureza é também analisado por Marx (2017), especialmente no seu texto sobre a grande indústria e a agricultura, no qual ele afirma que:

Todo progresso da agricultura capitalista é um progresso na arte de saquear não só o trabalhador, mas também o solo, pois cada progresso alcançado no aumento da fertilidade do solo por certo período é ao mesmo tempo um progresso no esgotamento das fontes duradouras dessa fertilidade. [...] a produção capitalista só desenvolve a técnica e a combinação do processo de produção social na medida em que solapa os mananciais de toda a riqueza: a terra e o trabalhador (MARX, 2017, p. 573-574).

Perante este modo de produzir, isto é, no modo de produção capitalista, o desenvolvimento da técnica não tem por objetivo amenizar os danos causados aos trabalhadores e à natureza, muito pelo contrário, seu objetivo é justamente explorar, o quanto mais possa, essas duas fontes de riqueza para lucrar cada vez mais.

É a partir do desenvolvimento das forças produtivas que a humanidade terá atingido o grau necessário para produzir tudo o que necessite sob condições verdadeiramente humanas e ecologicamente equilibradas. Logo, o avanço científico-técnico das forças produtivas que geram destruição sob o modo de produção capitalista são também potenciais para atender às necessidades humanas, mas para isso, a propriedade privada terá que ter chegado ao seu fim e as forças produtivas terem sido apropriadas pelos indivíduos associados (MARX; ENGELS, 2009). Nesta perspectiva, Quaini (1979, p. 134), baseado nas análises de Marx, irá afirmar:

[...] as contradições ecológicas e territoriais devem ser reconduzidas aos mais profundos antagonismos sociais do modo de produção capitalista e que para elas não pode haver superação real a não ser como superação das relações de produção e, portanto, de toda a organização social e territorial do capitalismo que com a objetividade implacável de uma monstruosa segunda natureza contradiz tanto a natureza quanto o homem.

No modo de produção capitalista em que reina a propriedade privada, a exploração do homem e da natureza é um ciclo sem fim, movimentado sob a égide da valorização do valor, sendo a exploração sua companheira. Por isso, a defesa de um equilíbrio ecológico e de relações fraternas entre humanos no modo de produção capitalista é demasiado ingênua, simplesmente porque é impossível lucrar mais sem a destruição sistemática dos recursos naturais e da exploração de um homem por outro. A ingenuidade dessa crença nada mais é do que a cooptação ideológica da classe dominante para fazer crer que tal equilíbrio ecológico e a fraternidade são possíveis no modo capitalista de produzir. Marx e Engels (2009), são categóricos em afirmar que aqueles que detêm o poder material, detêm também o poder ideológico, de maneira mais precisa eles afirmam:

Os indivíduos que constituem a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e daí que pensem; na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda a sua extensão, e, portanto, entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias do seu tempo; que: portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da época (MARX; ENGELS, 2009, p. 67).

Os aparatos ideológicos burgueses são diversos e eficazes para a consolidação ideológica do estado de coisas. Tais aparatos se constituem em formas de legitimar a ilusão de que a ascensão social e melhores condições de viver são possíveis neste sistema, que todos são iguais perante a lei e possuem liberdade para alcançar o seu lugar ao sol, mas que caso não consigam, o fracasso é de responsabilidade individual. “Faltou maior esforço” - assim dizem aqueles que dominam material e ideologicamente a sociedade.

O mesmo ocorre no campo ecológico em que todos os desequilíbrios ambientais vistos e sentidos por toda a humanidade são tratados hegemonicamente como consequências de uma irracionalidade ou irresponsabilidade dos indivíduos para com as causas ambientais. De modo que, para os diferentes aparatos ideológicos cooptados pela racionalidade e ideologia burguesa, a solução para os desequilíbrios ecológicos deve ser encontrada na mudança comportamental dos indivíduos, sob o slogan do “cada um deve fazer a sua parte” e assim, todos juntos salvarão o planeta da destruição. Nessa dinâmica de cooptação ideológica, o mais próximo que se pode chegar de uma mudança no modo atual como são produzidas e mercantilizadas as mercadorias é o que se conhece como o desenvolvimento sustentável, que nada mais é do que sustentar a destruição sistemática dos recursos naturais, mas forjada por um rótulo de percepção ecológica.

Por mais bem intencionadas que sejam muitas das ações comportamentais no sentido da busca de um equilíbrio ecológico no planeta, em sua maioria, o trato para com estas questões se dá apenas de maneira superficial, uma vez que a tentativa de resolução do problema parte de uma análise fenomênica e parcial da realidade, dificilmente indo ao encontro das raízes geradoras do problema.

Os objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS), lançado pela Organização das Nações Unidas (ONU), exemplificam o trato superficial das problemáticas ambientais. Os ODS constituem um plano de ação global que contém vários objetivos para amenizar os impactos causados à natureza e aos seres humanos. “[...] são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade” (ONU, 2022).

Entre os primeiros objetivos para o desenvolvimento sustentável estão: a erradicação da pobreza, fome zero e a agricultura sustentável. Significa que todos os 193 países-membros deverão desenvolver alguma ação para cumprir com esses objetivos.

A base econômica brasileira, condicionada à rebaixada divisão internacional do trabalho na qual o Brasil se encontra, é pautada principalmente na exportação de produtos

minerais e agrícolas, estes últimos sob domínio do agronegócio, implica entre tantas outras coisas, a prática do latifúndio e o uso dos pacotes tecnológicos como fertilizantes e agrotóxicos. Isto significa que para países da periferia do capitalismo não lhes cabe o desenvolvimento da ciência e da tecnologia; restrito aos países da metrópole. Para o Brasil, resta a produção de *commodities*, pois enquanto este se ocupa da produção de produtos agrícolas e minerais exportando-os para a metrópole, esta pode se desenvolver ainda mais.

Nesse sentido a reflexão é bastante simples, para acabar com a fome e desenvolver uma agricultura “sustentável”, a primeira coisa que precisaria desaparecer no Brasil seria o agronegócio, logo, a necessidade da reforma agrária e a passagem para a agricultura familiar com o objetivo de promover a soberania alimentar do povo brasileiro e não a produção para o exterior. Estariam os latifundiários de acordo com esta reforma? Estariam os países da metrópole de acordo com o bloqueio ou diminuição das exportações dos produtos agrícolas? Estamos certos de que a resposta a tais questionamentos é negativa.

Conforme as análises marxistas feitas até aqui, a única forma para desenvolver outras formas de produção de alimentos, assim como para erradicar a fome e a pobreza, logo, para erradicar a exploração do homem e da natureza, é por meio da supressão da propriedade privada, e, portanto, pela abolição do modo de produção capitalista. Obviamente, não há no documento da ONU sobre os ODS nenhuma menção sobre a íntima relação das problemáticas ambientais como o atual modo de produção. Na ótica dos ODS (ONU, 2022) e das pautas ambientais hegemônicas, a causa ambiental é uma causa específica, é ela por ela mesma, sem imbricações com o modo de produção capitalista. Logo, todos esses objetivos do desenvolvimento sustentável, assim como a maioria das práticas em educação ambiental, são falácias, frutos de cooptação ideológica que tem por função continuar a reproduzir as relações de exploração sob o modo de produção capitalista, porém, “maquiadas de verde”.

Por todas as razões anteriormente expostas, é que o presente estudo busca avançar nas discussões referentes às problemáticas ambientais a partir de uma compreensão e discussão de que todo e qualquer problema ambiental perpassa, obrigatoriamente, pelo modo de produção e distribuição das mercadorias orientadas pelo sistema capitalista. Por isso, para além de analisar a intrínseca relação entre o modo de produção capitalista e suas consequências ambientais, é necessário compreender estas problemáticas a partir do espectro das especificidades nacionais. Em outras palavras, significa dizer que as problemáticas ambientais de um país subdesenvolvido e de capitalismo dependente, como é o caso brasileiro, são distintas das problemáticas dos países centrais e até mesmo dos demais países

latino-americanos. Logo, para serem transformadas precisam, antes, ser compreendidas a partir da sua historicidade e objetividade.

Neste sentido, a próxima seção deste capítulo tratará de abordar a dinâmica do capitalismo dependente brasileiro da qual as mediações ambientais são parte integrante. Conforme sumariamente ensaiado anteriormente, abordar a questão econômica do caso brasileiro significa tratar da característica agroexportadora e da dependência científico-tecnológica do país aliadas a todas as suas determinações ambientais. Trata-se, portanto, de discutir o ambiente brasileiro em suas especificidades. Aqui é importante frisar que o termo “ambiente brasileiro” não se refere unicamente ao ambiente natural brasileiro, mas às suas diferentes composições, como a econômica, a política, a educacional, a cultural e também a histórica. A partir dessa compreensão, a abordagem de ambiente brasileiro, ou ainda, das relações ambientais brasileiras, envolvem muito mais do que um problema tomado apenas pela sua particularidade ecológica, tendo em vista que estas questões são determinadas por todas as demais composições ambientais anteriormente citadas e por isso mesmo, não se explicam por si só, daí a necessidade da análise do todo que as compõem.

3.3 AS RELAÇÕES AMBIENTAIS NA SOCIEDADE BRASILEIRA: UMA SÍNTESE DESSA HISTÓRIA

“Mas o Brasil vai ficar rico
Vamos faturar um milhão
Quando vendermos todas as almas
Dos nossos índios num leilão
Que país é esse?”

(Que país é este - Legião Urbana)

“Mas apesar de tudo isso
O latifúndio é feito um inço
Que precisa acabar
Romper as cercas da ignorância
Que produz a intolerância
Terra é de quem plantar”

(Canção da Terra - O teatro mágico)

“Errar não é humano
Depende de quem erra
Esperamos pela vida
Vivendo só de guerra
Bem aventurados
sejam os senhores do progresso

Ooohh
E esses senhores do regresso”

(Múmias - Biquini Cavado)

A educação ambiental nacional emancipatória que aqui nos propomos a discutir parte da necessidade histórica de conhecer e contextualizar as relações ambientais entre ser humano e natureza nas especificidades da sociedade e do capitalismo brasileiro. Tal como assevera Tonet (2013a, p. 267) “uma ação educativa eficaz - em direção a um fim proposto - tem que nutrir-se de um conhecimento efetivo do processo real”. Logo, a educação ambiental nacional emancipatória deve nutrir-se do processo lógico e objetivo das relações sociais que o sistema capitalista orchestra para com os países periféricos, suas influências nas relações entre o ser humano e a natureza e, por consequência, suas influências na economia, na política, na cultura, na educação e na ideologia. Não levar essas questões em consideração é cair em armadilhas reformistas, minimalistas, ecologistas e pragmatistas para a resolução das problemáticas ambientais.

Partimos do pressuposto já afirmado anteriormente de que é na relação entre ser humano e natureza que tudo o mais é elaborado. É nesta relação que o homem, ao transformar a natureza para suprir as suas necessidades biológicas, também se transforma e se objetiva enquanto ser humano e desenvolve diferentes técnicas que são ao longo do tempo apropriadas e ampliadas culturalmente por todo o gênero humano, constituindo assim, uma relação ambiental entre ser humano e natureza, a qual toma diferentes formas e proporções a depender da linha evolutiva e do local em que se desenvolve esta relação. A educação ambiental nacional emancipatória se ocupa de contextualizar esta relação nas especificidades do capitalismo brasileiro.

Conforme já evidenciado em alguns momentos deste texto, na sociedade capitalista esta relação entre o ser humano e a natureza com o objetivo de suprir as necessidades de existência e do espírito nas formas humanas e não tão somente animal, acaba por corresponder em muitas das vezes apenas a animal. Esta é a forma majoritária de constituição do ser humano nas sociedades capitalistas, uma forma estranhada e alienada de si, de sua autoatividade. Neste ínterim, a natureza com a qual o ser humano se relaciona é transformada não mais para suprir as necessidades biológicas e espirituais de todo o gênero humano, mas sim, para suprir as necessidades do mercado. A natureza é mercantilizadora e o homem, alienado, uma relação deteriorante para ambos. Para a maioria dos homens, um regresso às necessidades animais e, para a natureza externa, o impedimento de evolução e

talvez até a extinção em várias de suas formas, mas não estarão extintas as suas consequências.

Se o homem na sociedade capitalista tratou de dominar a natureza a seu bel prazer fazendo disso sua vitória na acumulação de capitais, “após cada uma destas vitórias, a natureza adota a sua vingança” (ENGELS, 2020, p. 431).

Quando, em Cuba, os plantadores espanhóis queimavam os bosques nas encostas das montanhas para obter com a cinza um adubo que só lhes permitia fertilizar uma geração de cafeeiros de alto rendimento pouco lhes importava que as chuvas torrenciais dos trópicos varressem a camada vegetal do solo, privada da proteção das árvores, e não deixassem depois de si senão rochas desnudas! Com o atual modo de produção, e no que se refere às consequências naturais quanto as consequências sociais dos atos realizados pelos homens, o que interessa prioritariamente são apenas os primeiros resultados, os mais palpáveis (ENGELS, 2020, p. 435).

A natureza, quando intocada, encontra suas formas de se manter em equilíbrio. Os desastres ambientais como conhecemos nada mais são que desequilíbrios ecológicos oriundos da relação predatória com a natureza, ocasionados pelo atual modo de produção capitalista. O que significa dizer que, quando se ouve noticiar nos meios de comunicação tragédias ambientais de grande impacto, estas não são de responsabilidade individual de cada sujeito, mas sim, uma problemática determinada por relações políticas e, sobretudo, econômicas. O exemplo desta relação em Cuba à época, tal como citado por Engels (2020), são representações destas relações que envolvem e atingem, especialmente, os países periféricos como o Brasil, os quais, sob domínio e exploração dos países centrais, constituem a lógica de produzir capital sobre a natureza externa e o ser humano, mesmo que isso custe a vida de ambos.

Com efeito, aprendemos cada dia a compreender melhor as leis da natureza e a conhecer tanto os efeitos imediatos quanto as consequências remotas de nossa intromissão no curso natural de seu desenvolvimento. Sobretudo depois dos grandes progressos alcançados neste século pelas ciências naturais, estamos em condições de prever e, portanto, de controlar cada vez melhor as remotas consequências naturais de nossos atos na produção, pelo menos dos mais correntes. E quanto mais isso seja uma realidade, mais os homens sentirão e compreenderão sua unidade com a natureza, e mais inconcebível será essa ideia absurda e antinatural da antítese entre o espírito e a matéria, o homem e natureza, a alma e corpo [...] (ENGELS, 2020, p. 432).

A mercantilização da natureza e a usurpação do direito e sentido de ser dos seres humanos têm de ser objeto de análise, de crítica radical e de denúncia, em qualquer canto do globo terrestre em que exista capitalismo. Abrimos aqui uma interlocução para as

especificidades das sociedades capitalistas que se encontram na periferia deste sistema e que tomam formas de exploração bastante distintas das sociedades capitalistas dos países centrais. Aqui na periferia, o capitalismo assume algumas de suas formas mais brutais. Conhecer as especificidades deste capitalismo brutal permitirá melhor analisar as táticas e estratégias que tenham como horizonte o fim deste sistema e a construção de um modo do ser humano se relacionar com a natureza e consigo próprio que vise ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e da vida em todas as suas formas.

No Brasil, é possível afirmar a partir de todo o seu contexto histórico, que mais a frente será descrito, que não houve um acerto de contas com o passado e com todas as formas de exploração que este país sofreu e ainda sofre, justamente porque os problemas oriundos já desde a dita “civilização” desta terra insistem em se reproduzir em cada época e de diferentes formas, mas em mesma essência.

Aquela relação entre ser humano e natureza que constitui existência e essência do ser, sem se contrapor com as más feitura do modo de produção capitalista, existiram aqui até os achados do florescer do século XVI. No período em que aqui viviam inúmeras tribos indígenas e que, nas belas palavras descritivas do antropólogo Darcy Ribeiro (2006),

[...] ali estavam, nus na praia, o mundo era um luxo de se viver, tão rico de aves, de peixes, de raízes, de frutos, de flores, de sementes, que podia dar alegrias de caçar, de pescar, de plantar e colher a quanta gente aqui viesse ter. Na sua concepção sábia e singela, a vida era dádiva de deuses bons, que lhe doaram esplêndidos corpos, bons de andar, de correr, de nadar, de dançar, de lutar. Olhos bons de ver todas as cores, suas luzes e suas sombras. Ouvidos capazes da alegria de ouvir vozes estridentes e ou melancólicas, cantos graves e agudos e toda sorte de sons que há. Narizes competentíssimos para fungar e cheirar, catingas e odores. Bocas magníficas de degustar comidas doces e amargas, salgadas e azedas, tirando cada qual o gozo que podia dar. E, sobretudo, sexos opostos e complementares feitos para as alegrias do amor (RIBEIRO, 2006, p. 40).

Os indígenas aqui viviam como se estivessem em um paraíso, mesmo diante de um nível de desenvolvimento técnico ainda bastante primitivo, quando comparados a outras tribos latino-americanas. Tudo o que precisavam encontravam na convivência entre diferentes grupos e nos recursos disponibilizados pela natureza. Essa relação entre ser humano e natureza, sem grandes explorações, não além do necessário para a vida em equilíbrio, toma formas diferentes a partir do momento que aqui chegam os espoliadores de gente e de riqueza, os colonizadores portugueses.

Aos olhos dos índios, os oriundos do mar oceano pareciam aflitos demais. Por que

se afanavam tanto em seus fazimentos? Por que acumulavam tudo, gostando mais de tomar e reter do que de dar, intercambiar? Sua sofreguidão seria inverossímil se não fosse tão visível no empenho de juntar toras de pau vermelho, como se estivessem condenados, para sobreviver, a alcançá-las e embarcá-las incansavelmente? Temeriam eles, acaso, que as florestas fossem acabar e, com elas, as aves e as caças? Que os rios e o mar fossem secar, matando os peixes todos? (RIBEIRO, 2006, p. 41).

Desgraçadamente, se esse era o modo como os índios enxergavam as ações dos “recém-chegados”, poderia hoje se dizer, que se tratava de um presságio do que viria a ser o extermínio de gentes, da extinção de outras espécies, da extração desenfreada de riquezas, e de tudo mais que os larápios recém-chegados tornariam a fazer com esta terra, a começar exatamente pelos povos indígenas, que se não morreram por epidemias trazidas junto com os exploradores, foram ou escravizados ou exterminados por serem considerados hostis, difíceis de civilizar.

Para aqueles que foram subordinados aos intentos civilizatórios pelos jesuítas, restou-lhes uma vida servil aos primeiros colonos, prestando-lhes serviços de lenhadores, pescadores, artesãos, criados domésticos, roceiros, e ainda, no caso das índias, servindo seus corpos ao bel prazer dos colonos que engendraram suas proles no que se tornariam os mestiços, os brasileiros filhos de pais portugueses e mães índias, chamados por Ribeiro (2006) de brasilíndios.

Como dito anteriormente, os colonizadores, diferente dos indígenas, aqui estavam para acumular, tomar, reter, intercambiar e, para isso, evidentemente precisariam de braços e pernas quantas mais fossem necessárias. Os índios foram a estreia no que Ribeiro (2006) chamou do ato de gastar gente, mas como se tratava de um povo considerado ainda bastante primitivo, algumas das características necessárias para maior explorá-los, faltava-lhes. Eram indisciplinados, sem muito jeito para o trabalho produtivo, de tal modo que seria necessário gastar outras gentes; era a vez dos africanos, tratados como mercadorias, comprados pelos colonizadores para no Brasil serem escravizados na agricultura e na mineração.

De acordo com Tomio (2022), ao longo dos três primeiros séculos, o Brasil colonial passou por diferentes ciclos de produção, mas o primeiro produto a ser comercializado foi a madeira do pau-brasil, árvore nativa que dá nome ao país e é assim chamada por seus troncos possuírem tons de cores que se assemelham a brasa. Em seguida, veio à produção de cana sob o modo da monocultura, que no século XVII fazia do Brasil o maior produtor de açúcar (TOMIO, 2022). Para Galeano (1979, p. 71), as terras brasileiras foram “devastadas por esta planta egoísta, que invadiu o Novo Mundo arrasando as matas,

desgastando a fertilidade natural, e exigindo o húmus acumulado pelos solos”. O egoísmo, no caso, era dos portugueses. Tendo em vista o alto preço do açúcar na Europa, os portugueses não tergiversaram em arrasar florestas por meio das chamas que transformavam enormes florestas e animais em cinzas para que em contrapartida, produziam imensos canaviais.

Por não existir a rotação de cultura com outras plantas, os canaviais acabaram por degradar os solos e, desta forma, a zona da mata no Nordeste que na época era extremamente fértil, com a produção extensiva da cana-de-açúcar pelo latifúndio, passou a ser uma terra pobre, tanto de fertilidade quanto da sua gente. Segundo Basbaum (1976), nessa época as terras eram ocupadas majoritariamente por latifundiários que faziam do escravo o motor produtivo da produção de cana-de-açúcar. Existia, em menor número, alguns trabalhadores despossuídos de terra que pagavam aluguel para poder usá-la, dentre eles alguns brancos, e uma maioria de mulatos e negros libertos que constituíam, assim, muitos dos brasileiros pobres e prejudicados pela degradação dos solos, já que nem sequer mais terra fértil para plantar e colher possuíam. “A abundância e a prosperidade eram, como de costume, simétricas à miséria da maioria da população, que vivia em estado crônico de subnutrição” (GALEANO, 1979, p. 75). De região mais rica, o Nordeste passou a ser a região mais subdesenvolvida do país, herança da economia latifundiária e exportadora do país.

De acordo com Dos Santos (2021), o aumento da produção de cana utilizava quase 50% do valor das exportações para importar ainda mais escravos, assim como produtos de luxo como pianos, roupas e livros para o consumo da classe dominante, além de máquinas, materiais de construção, entre outros produtos que aqui não eram produzidos. Ainda, era eminentemente proibida pela coroa portuguesa qualquer atividade industrial, inclusive estava sob pena de morte quem a fizesse. E assim se alimentavam os vorazes predadores das riquezas brasileiras enquanto minguavam as possibilidades da jovem nação brasileira alcançar voos mais desenvolvidos, cabendo desde esta época uma dependência ainda política, mas também econômica perante o grau de desenvolvimento de outras nações, que só se desenvolviam porque tinha quem a elas ser subserviente, formando a unidade entre dominantes e dominados. “A chuva que irriga os centros do poder imperialista afoga os vastos subúrbios do sistema” (GALEANO, 1979, p. 14).

O próprio sistema já mostrava naquele período a dinâmica de quem domina sobre os dominados, se houve grande expansão da produção de cana para exportação no Brasil, não demorou para que outras nações a produzissem em menor custo. Assim o Brasil passava a competir especialmente com o açúcar caribenho, diminuindo suas exportações e causando a

decadência na economia pautada na exportação do açúcar (DOS SANTOS, 2021).

Contudo, havia ainda muitos tesouros a serem descobertos nesta terra. No século XVIII o Brasil despontava com a descoberta do ouro, especialmente em Minas Gerais, onde se encontravam, na época, as maiores quantidades de ouro do mundo. Foram tempos de luxúria, esbanjavam-se as riquezas provenientes da exportação de ouro, a ponto dos mineiros desprezarem o cultivo de alimentos, voltando toda a atenção para a extração do ouro, para fazer milionários comerem gatos, formigas, enquanto os negros esgotavam suas energias nas minas deixando se esvair suas vidas que já não duravam muito, quando com sorte, chegavam a cerca de sete anos neste trabalho contínuo.

Nesse compasso, a Inglaterra dava passos largos na direção do seu desenvolvimento industrial, o ouro extraído do Brasil colônia servia para pagar os produtos manufaturados e industriais que Portugal adquiria da Inglaterra, enquanto isso, Portugal e sua colônia brasileira, aprofundavam sua dependência. Nas palavras irônicas de Galeano (1979), tratava-se de uma gentileza histórica de Portugal para com a Inglaterra. Mais tarde, a Inglaterra influencia a “independência” do Brasil de Portugal, inclusive financiando este desligamento (TOMIO, 2022). Se neste processo o Brasil deixava de ser colonizado politicamente por Portugal, passava a partir de então, a ser dependente economicamente da Inglaterra. Seria a contração de dívidas externas mais uma característica de países que se colocam sob dominação econômica de outras nações, um processo que originou como assevera Tomio (2022) “uma independência dependente” do Brasil no século XVII, mas que em grande medida, apenas em formas diferentes, repercute nas condições de endividamento do Brasil até os dias de hoje.

Os anos passavam, mas o Brasil era surrupiado século após século. Na república brasileira, o auge não era mais a exploração do pau-brasil, nem do ouro e nem da cana-de-açúcar; a mercadoria da vez passava a ser o café. O domínio agora estava sob comando das grandes oligarquias cafeeiras paulistas que mandavam e desmandavam no Brasil. Para Dos Santos (2021), mesmo com a modernização das relações de trabalho, substituindo-se o trabalho escravo pela mão de obra imigrante, a economia agrárioexportadora seguia seu curso, sem poder superar o seu caráter dependente.

No século XIX o Brasil se torna um grande exportador de café, chegando a representar 75% da exportação mundial deste produto (DOS SANTOS, 2021). Sem causar espanto, mais uma vez o cultivo de monocultura tornava a degradar solos, destruir florestas e promover desequilíbrios ecológicos típicos das monoculturas expansionistas, só trocando a

cana-de-açúcar pelo café. Com terras em abundância, os oligarcas não se preocupavam com o desenvolvimento de técnicas agrícolas que buscassem um melhor manejo e cuidado com o solo que, uma vez erodidos e com sua fertilidade praticamente esgotada sua fertilidade e erodidos, eram abandonados rumo a novas regiões e assim se seguia o ciclo de desgaste da terra e ampliação do poderio econômico dos oligarcas dentro dos limites permitidos pelos dominadores externos.

O ciclo ascendente do café promoveu superávits na balança comercial e com isso permitiu que o Brasil pudesse comprar da Inglaterra máquinas, aço e ferrovias necessárias para iniciar um processo industrial no Brasil. Entretanto, como enuncia Dos Santos (2021, p. 45) “uma indústria nacional que não dispunha de poder competitivo” só poderia “[...] desenvolver-se como um setor complementar e dependente do exportador”. Pois, diante da diferença do nível de desenvolvimento tecnológico e das relações de trabalho entre Brasil e países centrais, era muito difícil que o Brasil pudesse concorrer com as manufaturas importadas com baixo preço, limitando o mercado e indústria nacional. Sendo assim, só poderia se desenvolver produtos complementares e não concorrentes. Desse modo,

[...] mesmo com a ampliação dos setores econômicos e o desenvolvimento das forças produtivas industriais, o país conservava um padrão econômico agroexportador pouco diversificado pautado na monocultura latifundiária de alguns bens primários e alimentícios que eram submetidos ao controle dos preços e mercados financeiros internacionais, o que não garantia qualquer estabilidade financeira e econômica, nem ao menos para o café que era o principal produto de exportação brasileira da época (TOMIO, 2022, p. 57).

O êxito do café brasileiro no mercado externo estava atrelado à novidade internacional da bebida. A reduzida produção no mercado mundial de café e o crescente consumo europeu, impulsionavam as grandes plantações de café pelos estados de São Paulo e Minas Gerais. Porém, como advertiu Basbaum (1976), a monocultura voltada a atender o mercado externo era uma deficiência da economia do país. Uma vez que o modelo exportador estava sempre à mercê das oscilações do mercado internacional e à concorrência com outros países, qualquer crise existente nos países compradores fazia diminuir a exportação dos produtos do Brasil. Este foi o caso da crise de exportação do açúcar já descrito anteriormente, assim como também, a crise da exportação do café.

Sob controle dos preços internacionais do café pelas nações dominantes, os preços do produto começaram a baixar e, em contrapartida, foi incentivada a superprodução do café. Para resolver o problema, entra em cena o Estado que, para salvaguardar os interesses da

oligarquia cafeeira, passa a comprar os excedentes do café. Tomio (2022), irá afirmar que esta política protecionista do Estado para com as oligarquias cafeeiras foi a força motriz de um dos maiores endividamentos do Estado, tendo em vista seus empréstimos externos tanto para manter o preço do café no mercado interno, mas principalmente, para manter os lucros dos oligarcas por meio de um preço fixo do café.

Compreender esse contexto histórico do país nos permite observar seus impactos na esfera política, econômica e ambiental desde o período da colônia, passando pelo império até a república. Tais períodos tiveram como mão de obra a exploração do trabalho de alguém, iniciando pelos indígenas, depois os negros escravizados, os camponeses semisservis e os imigrantes assalariados. A riqueza da natureza se transformava em capital para alguns, enquanto o ônus dessa exploração era dividido entre muitos.

Uma elite dirigente submissa às grandes metrópoles em troca de alguns artigos de luxo, entregava toda a riqueza da nação de bandeja, sem o menor esforço para fazer deste lugar um país desenvolvido, uma terra farta para os que aqui viviam nela. Desde então o Brasil amarga uma condição de país para o outro, que produz para o outro e não para si mesmo e ainda neste processo de produzir para o outro, a este se amarra com nós cada vez mais apertados e difíceis de desatar. Esta é a condição de um país agroexportador, com pífio desenvolvimento industrial, e que ainda só é possibilitado, porque seguiu a dinâmica do nó cada vez mais apertado.

Em alguma medida, as faces da economia nacional começam a sofrer modificações já no início do século XX. É a partir do fim da Primeira Guerra Mundial, passando pela crise de 1929 até a Segunda Guerra, que a economia exportadora do Brasil entra em crise e a indústria começa a se desenvolver no país, sustentada por uma corrente nacionalista representada especialmente na figura de Getúlio Vargas (DOS SANTOS, 2021). As dificuldades enfrentadas durante a Primeira Guerra para a importação de manufaturas fazem com que o Brasil seja estimulado a desenvolver e produzir por meio de sua própria indústria os bens de consumo para o mercado interno, um processo que vai tomando forma especialmente na crise de 1929, quando os preços do café despencam e a hegemonia agrária vai perdendo seu espaço para os processos de industrialização nacional.

Embora estivesse nesse período ocorrendo um processo industrial em solo brasileiro, que dava preferência para o comércio interno, não significa que este processo estava indiferente às influências internacionais. Mesmo tratando-se de uma política nacionalista, o Brasil não tinha condições de fazer esse desenvolvimento industrial acontecer

sozinho. Nesse contrapasso, Getúlio Vargas cede a aliança com os Estados Unidos durante a Segunda Guerra em troca de concessões para a instalação da Companhia Siderúrgica Nacional, base para uma industrialização mais pesada (DOS SANTOS, 2021).

Uma nova etapa na economia brasileira se deu com a ascensão do processo de industrialização no Brasil, mais tímido durante o período que corresponde ao fim da Primeira Guerra, mas que toma impulso posteriormente, tendo nos governos Vargas sua maior representatividade. É nestes governos que haverá um maior enfrentamento aos interesses imperialistas, como a fiscalização das remessas de lucros e a suspensão da dívida externa, assim como a aproximação com os interesses populares. É neste período que ocorrem as regulamentações trabalhistas que intencionavam em alguma medida melhorar as condições de trabalho da classe trabalhadora que passava a ocupar os espaços nas indústrias. É também no governo Vargas que surgem as empresas estatais como a Eletrobrás, a Petrobrás, a Companhia Siderúrgica, entre outras que tinham por finalidade atender a um desenvolvimento nacional.

Como podemos observar, mesmo na sua forma burguesa, o período referido corresponde ao processo de industrialização em defesa dos interesses nacionais que mais tomou concretude na história brasileira. Embora posteriormente, de maneira mais precisa no pré-1964, tenham ocorrido outros movimentos de cunho nacionalista, estes foram impedidos de se efetivar na sua materialidade, justamente devido às pressões imperialistas que culminaram no golpe civil militar de 1964. Tais pressões que também assombraram o Brasil dez anos antes, quando Getúlio Vargas comete suicídio como uma maneira de manifestar seu descontentamento frente aos interesses antinacionais dos quais o Brasil sofria influência.

Outro representante do povo brasileiro na figura de presidente da república foi Juscelino Kubitschek, o JK que, diferente de Getúlio Vargas, passa a conciliar com o estrangeiro feito carne e unha. Para Sodré (1990), esse período representou uma preocupação exclusiva com o crescimento quantitativo da economia, numa completa subordinação aos interesses imperialistas, colocando a política econômica e financeira a serviço das multinacionais. Para isso, o governo de JK foi prestativo a diversas formas de subsidiar as empresas estrangeiras, tais como a isenção de impostos, a concessão de terrenos, empréstimos e outras tantas formas que tinham por objetivo trazer para o Brasil as multinacionais automobilísticas, navais, químicas, mecânicas, etc. (RIBEIRO, 2006), um entreguismo completo a partir de um financiamento nacional que beneficiava as empresas multinacionais e afundava o Brasil perante a divisão internacional do trabalho. Como diria Galeano (1979), trata-se de um processo em que alguns países se especializam em ganhar, e outros, em perder.

E esta última opção foi a escolha de JK quando optou por um desenvolvimento industrial atrelado aos interesses das empresas estrangeiras.

O período do pós-guerra significou a desova da tecnologia em obsolescência dos países centrais para os países periféricos, uma estratégia necessária para que países desenvolvidos pudessem fazer a substituição de seus maquinários com tecnologia inferior para maquinários mais modernos e mais produtivos, e com isso ainda sair ganhando com a introdução das suas empresas nos países periféricos e com a garantia de ganhos tanto sobre a transferência da tecnologia, como da barata mão de obra destes países (DOS SANTOS, 2021).

O governo de JK foi bastante receptivo a este acordo de prejuízos para o Brasil, inclusive subsidiando a entrada dessas empresas no país, gerando não somente prejuízos relacionados aos subsídios e à produtividade dos maquinários, mas também pelo pagamento de *royalties* por uso desta tecnologia, pelo envio das remessas de lucros às empresas no exterior, assim como pelo déficit na balança comercial quando levada em consideração a troca desigual no processo de venda das mercadorias ao mercado externo. Parece coincidência com os processos que têm ocorrido durante o século XXI, quando na verdade são as feridas não cicatrizadas dos países subdesenvolvidos e dependentes, porque a cada época a ferida é cutucada mas, diferente de uma criança que cutuca a sua ferida sem saber das consequências, países subdesenvolvidos como o Brasil, a cutucam de maneira consciente e subordinada aos mandos internacionais, mesmo sabendo que irão sangrar a conta gotas em alguns, e esvair sangue em outros.

A dinâmica do capitalismo dependente para os países periféricos é muito mais feroz. As perdas econômicas, ambientais e sociais são muito mais profundas. Para que os países dominantes continuem a se desenvolver, os países subdesenvolvidos precisam aprofundar o seu subdesenvolvimento numa dinâmica que envolve ora a economia agroexportadora, ora a economia industrial-exportadora, ora ambas juntas. Essa característica de produzir para exportar torna o Brasil cada vez mais dependente das economias centrais, já que o país não possui autonomia para fixar os preços de seus produtos, de modo que esses são fixados pelos grandes centros, como já advertiu Galeano (1979). Nessa relação, o Brasil, na maioria das vezes, sai no prejuízo.

De acordo com a Teoria Marxista da Dependência, que tem como seus principais representantes Ruy Mauro Marini, Theotônio dos Santos e Vânia Bambirra, o capitalismo dependente em países como o Brasil gira em torno de algumas leis que lhe são específicas, entre elas, a troca desigual e a transferência de valor; a superexploração da força de trabalho e

a cisão do ciclo de capital, que resumidamente serão aqui expostas.

Sobre as trocas desiguais e por consequência, a transferência de valor, Marini (2017a) irá advertir que as nações mais desenvolvidas iludem a lei do valor por meio de preços superiores aos valores que realmente foram necessários para produzir determinada mercadoria, ou seja, o seu valor real. Esse fator promove a troca desigual nas transações do mercado mundial. Em outras palavras, o valor final das mercadorias em países como o Brasil é, na maioria das vezes, maior do que o preço final da produção determinado pela média do preço mundial. Essa desvalorização no preço final possui relação direta com o nível de desenvolvimento tecnológico empregado no processo de produção de mercadorias e que, no caso brasileiro, possui um nível de desenvolvimento tecnológico inferior quando comparado ao dos países centrais. Logo, no mercado externo, não existe para o Brasil a posição de concorrência, simplesmente porque o Brasil não consegue concorrer, submetendo o preço de suas mercadorias aos preços estipulados internacionalmente. O resultado desta equação é claramente negativo para o Brasil.

Quando o Brasil não consegue competir de igual para igual com os preços finais das mercadorias em nível internacional, o prejuízo será descarregado sobre as costas da classe trabalhadora, já que é sobre a exploração da força de trabalho que a classe dominante dará seu jeito de produzir maior lucratividade. A novidade aqui não é a mais-valia sobre a força de trabalho, mas as especificidades que ela assume perante à divisão internacional do trabalho. Esta especificidade Marini (2017a) irá chamar de superexploração do trabalho, um aprofundamento das condições exploratórias e desiguais do trabalhador brasileiro quando comparado ao trabalhador da metrópole.

Para se apropriar de parte do valor produzido pelo trabalhador, o capitalista do país periférico tornará este trabalhador ainda mais vil, ampliando e intensificando a sua jornada de trabalho e como se não bastasse, ainda reduzindo drasticamente o preço de seu salário e, por consequência, seu consumo, até mesmo para a subsistência (MARINI, 2017a). A lógica da superexploração do trabalho foi a maneira que a classe dominante encontrou para recuperar as suas perdas, em razão das trocas desiguais ou, diante de cada crise cíclica do capital que necessita explorar ainda mais o trabalhador, para que a classe dominante recupere a sua taxa de lucro e continue a reproduzir seu padrão de vida em grande estilo.

A história do subdesenvolvido e da dependência brasileira explica o desenvolvimento e domínio dos países centrais, uma vez que estes últimos só se encontram nessa condição porque usufruíram da exploração dos países dependentes e subordinados.

Marini (2017), contextualiza os séculos XVI, XVII, XVIII e mais precisamente o século XIX pela exportação de produtos agrícolas e de matérias-primas dos países da América Latina que possibilitaram o desenvolvimento industrial dos países centrais. Isto porque, segundo o autor, ao exportar os produtos de subsistência aos países centrais e torná-los bens de consumo acessíveis aos trabalhadores, os países subordinados poderiam reduzir o valor da força de trabalho, tendo em vista que os meios de subsistência se tornariam mais baratos. Em contrapartida, os países centrais, ao invés de produzirem esses meios de subsistência, podem se dedicar a um maior desenvolvimento industrial, já que tem os países periféricos como exportadores desses bens primários.

Este modelo econômico exportador fez com que o Brasil atuasse para garantir não o consumo interno da população brasileira, mas o consumo dos trabalhadores dos países centrais e assim reduzir o valor da força de trabalho dos seus trabalhadores. Esse mecanismo de servir ao exterior, fez com que o trabalhador brasileiro em muitas vezes não conseguisse nem ao menos consumir o que produzia, tendo em vista a dinâmica de preços dos produtos baseada no mercado externo e os salários baixos que muitas vezes impediam os trabalhadores de consumirem o que eles próprios produziram.

Nem após o processo de industrialização o Brasil passou a produzir mercadorias pautadas nas necessidades do consumo interno da classe trabalhadora, mas sim, passou à produção de bens suntuários. Os automóveis são exemplos de bens suntuários que lograram muito tempo para ser um bem de consumo das massas. Tomando por exemplo os EUA, já em 1923, metade das famílias possuíam automóveis, enquanto no Brasil, apenas em 2010 é que 47% das famílias passaram a ter este bem, mesmo nos anos de produção acelerada de automóveis (1968-1973) no período da ditadura militar em que apenas 9% das famílias nessa época possuíam automóveis (LUCE, 2018).

A partir do exposto até aqui, é evidente que a prioridade econômica do Brasil nunca foi o desenvolvimento de um mercado interno para atender às demandas da maioria povo brasileiro, mas uma economia exportadora que logrou ao longo do tempo grandes prejuízos à classe trabalhadora sob a superexploração do seu trabalho como modo de estancar as perdas promovidas pelas trocas desiguais na relação com o mercado externo. É importante salientar que a mesma troca desigual e a política econômica que promove a degradação do ambiente natural brasileiro, mediante as crises cíclicas do capital, vê também na superprodução de mercadorias uma medida para contrabalancear os prejuízos, e quando a superprodução é de bens primários, isso implica maior degradação da natureza e maior

degradação humana. O desenvolvimento do capitalismo brasileiro, na sua especificidade subdesenvolvida e dependente, tem nele intrínseca a degradação da natureza e de todo o ambiente brasileiro. A regra é clara, se há capitalismo, há destruição, aqui não tem essa de desenvolvimento sustentável, isso não existe na periferia do capitalismo.

Qualquer tentativa de política econômica nacional que tenha por objetivo atender aos interesses nacionais e não somente, ou completamente, aos interesses estrangeiros sem uma ruptura radical com a dinâmica capitalista, estará fadada ao fracasso, dado o que a história já tratou de ensinar. Tratemos como exemplo a trajetória getulista anteriormente aqui referida. Ou então, o caso de Jânio Quadros, que mesmo não tendo sido um nacionalista, em alguma medida ameaçou os interesses imperialistas quando assinou uma resolução que anulava a exploração das jazidas de ferro de Minas Gerais pela Hanna, empresa de minérios americana que explorava as jazidas de patrimônio nacional ilegalmente, fato que culminou na renúncia de Jânio, com a justificativa de que forças terríveis se levantavam contra ele, sem explicitar os interesses estrangeiros (GALEANO, 1979).

Toda pressão econômica que acontecia na década de 1960 por interesses de uma direita conservadora e imperialistas sobre a riqueza brasileira acabaram por culminar no terrível golpe civil militar de 1964, justamente porque o governo que sucedeu a Jânio Quadros foi o de João Goulart, tido como uma ameaça comunista por colocar em pauta as necessidades do povo brasileiro.

Jango não era um revolucionário, mas um reformista, que ao ver o Brasil e o povo brasileiro ser surrupiado pelo estrangeiro por meio das remessas de lucro, da baixa no preço do café, das trocas desiguais, da dívida pública e da alta inflação do rebaixamento dos salários, tendo por consequências muitas greves, entre tantas outras questões, anunciava ao povo seu plano de reformas. Como bem coloca Basbaum (1976), as reformas de Jango eram promessas políticas que poderiam ou não ser cumpridas, mas diante de seu passado ligado à política nacionalista de Getúlio Vargas e de sua proximidade com os sindicatos e com as questões trabalhistas, essas davam-lhe certa credibilidade perante o povo. Não à toa, no comício do dia 13 de março quando anunciara as reformas, lá estavam presentes cerca de 200 mil pessoas de ouvidos abertos e com esperança de dias melhores.

Jango anunciava e assinava em seu comício os decretos referentes à reforma agrária, que devolveria ao Estado as terras apropriadas por grileiros e latifundiários, passando-as ao povo para que tivessem o direito de plantar e colher o seu alimento; assim como anunciava a reforma urbana para combater os preços abusivos dos aluguéis; a reforma

tributária para que os ricos passassem a pagar impostos correspondentes ao seu poder aquisitivo; a reforma bancária para que os bancos servissem à nação brasileira e não aos acionistas, muitos deles estrangeiros; a reforma universitária para que ela servisse ao desenvolvimento nacional e para que o país passasse a produzir ciência e tecnologia de acordo com os interesses nacionais.

Ainda, Jango propunha que produtos de consumo básicos fossem acessíveis aos brasileiros por meio da produção de roupas e sapatos que deveriam ser vendidos a preços reduzidos; o mesmo deveria acontecer com as empresas farmacêuticas. Enfim, foram muitos os decretos-leis que Jango propusera para atender às reivindicações do povo. Entretanto, atender aos interesses do povo seria ir contra os interesses da elite brasileira e do imperialismo, este último disposto a tudo para continuar a dominar, inclusive promover uma guerra sangrenta, preço que Jango não quis pagar (CORBISIER, 2006; BASBAUM, 1976; RIBEIRO, 2006).

Sem guerra e sem ditadura de esquerda que enfrentasse o imperialismo, em 31 de março de 1964, o Brasil se vê dominado por militares e a nação passa a ser ainda mais estraçalhada política, econômica e culturalmente. Basbaum (1976) irá dizer que todo o terrorismo político promovido pela ditadura militar tinha por objetivo principal o terror econômico que abrisse as portas de maneira escancarada para os Estados Unidos. A começar pela modificação da lei de remessas de lucros, aprovada em 1962, a qual permitia que apenas 10% das remessas de lucros obtidas no Brasil tivessem destino estrangeiro. Junto veio a modificação da lei de garantia de investimentos que abria a porteira ao estrangeiro com grandes aportes e subsídios estatais. A empresa estrangeira Hanna consegue, enfim, adentrar o Brasil e explorar as riquezas minerais do país levando as matérias-primas daqui para desenvolver a grande indústria lá.

Com tamanha interferência estrangeira no país, a inflação permanecia alta e com o aumento do dólar, todos os produtos importados encontravam-se muito caros, já os produtos exportados estavam em baixa, promovendo um déficit na balança comercial e, por consequência, o aumento da dívida pública. Para resolver o problema do poder aquisitivo dos brasileiros, o governo pressupunha que com a diminuição dos salários, os industriais e comerciantes tenderiam a baixar o preço dos produtos, e de fato, com o arrocho salarial os preços baixaram, mas às custas da fome de milhões de pessoas (BASBAUM, 1976; DOS SANTOS, 2021).

A ditadura militar no Brasil foi um período de superexploração dos trabalhadores,

de entreguismo às multinacionais, de superendividamento externo, de perseguição a qualquer pessoa ou instituição contra o regime, assim como de grandes agressões à natureza. De acordo com Tomio (2022), o Brasil foi a cortina de fundo para que os Estados Unidos pudessem subir ao palco e melhorar seus índices econômicos e ambientais exportando para o Brasil sua maquinaria e tecnologia já obsoleta, suja e mais poluente, tais como as indústrias de alumínio, de fertilizantes, de carvão, de papel e celulose entre outros, que além de poluírem, pelo próprio processo de produção, ainda poluíam pelos resíduos que deixavam no ambiente.

Nesse período, a Amazônia foi alvo do imperialismo, onde milhões de hectares da floresta foram comprados por empresas estrangeiras com objetivo de explorar a riqueza dos minerais encontrados na região, o que não era extraído das terras vendidas com subsídios do governo militar, eram contrabandeados. Nas palavras de Galeano (1976, p. 147) “a economia norte-americana precisa dos minerais da América Latina como os pulmões precisam de ar”. Sem as riquezas minerais daqui, estaria dificultado o poderio armamentista, militar e atômico norte-americano, assim como as demais tecnologias que para serem produzidas precisam de matéria-prima extraídas do solo latino-americano, e em grande medida, dos solos brasileiros.

Para Cunha (2012), a concepção do governo militar era de que a região amazônica era sinônimo de atraso, um empecilho ao progresso econômico e que por isso era preciso ocupar ao máximo possível a região e facilitar o progresso por meio de incentivos fiscais do governo. Um dos primeiros passos para invadir a região amazônica foi a devastação de milhares de quilômetros de florestas para a construção da rodovia Transamazônica. Cunha (2012), traz um trecho de uma reportagem jornalística da época que expressa esse momento:

O general Médici presidiu ontem no município de Altamira, no Estado do Pará, a solenidade de implantação, em plena selva, do marco inicial da construção da grande rodovia Transamazônica, que cortará toda a Amazônia, nos sentidos Leste-Oeste, numa extensão de mais de 3.000 quilômetros e interligará esta região com o Nordeste. **O presidente emocionado assistiu à derrubada de uma árvore de 50 metros de altura, no traçado da futura rodovia**, e descerrou a placa comemorativa do início da construção (FOLHA DE SÃO PAULO, 1970 *apud* CUNHA, 2012, p.24).

Estava dada a largada para a exploração desenfreada da Amazônia, especialmente para a exploração da mineração, da pecuária e das usinas hidrelétricas, que prosseguem até os dias atuais. De 1970 até 2017, a Amazônia Legal perdeu cerca de 788.8832 km², destes 400.000 km² foram desmatados com picos mais elevados nos governos de Sarney, Itamar, FHC e Lula (MARQUES, 2018).

O Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), ao analisar os números do desmatamento da Amazônia Legal nos últimos 20 anos, constatou dados assustadores, especialmente nos anos de 2002 e 2004, quando foram desmatados respectivamente 21.650 km² e 27.772 km². A partir de 2012 o desmatamento diminuiu, representando uma perda na vegetação de 4.571 km². Entretanto, a partir de 2013, o desmatamento volta a crescer, chegando a 5.981 km² de área desmatada, um aumento que continua também em 2016 e 2020, em que, respectivamente, foram desmatados 7.893 km² e 10.851 km² de floresta (INPE, 2020). No ano de 2021, o desmatamento continuou a crescer, representando um aumento de 21,97% em relação ao ano de 2020, tendo em vista que a área desmatada foi de 13.235 km² (BRASIL, 2021). Esse desmatamento é impulsionado em grande medida pela produção de *commodities*, ou seja, soja, minério e carne, produtos que vão majoritariamente para exportação, pois somos nada mais nada menos, do que o país do “agro é tech, o agro é pop, o agro é tudo”. Especialmente nas duas últimas décadas, o agro tem sido razão de grandes superávits comerciais por meio dos lucros obtidos via exportação de água, solo, vegetação e tantos outros recursos naturais exportados como *commodities* que exploram o ambiente e as gentes brasileiras.

A contextualização da devastação da Amazônia não tem por propósito a defesa de uma concepção conservacionista, de uma Amazônia intocada onde ser humano e natureza não se relacionam. Trata-se muito mais da denúncia da relação entre ser humano e natureza agudizada na periferia do capitalismo quando os recursos naturais são extraídos e a natureza é destruída para aprofundar a dependência capitalista do país. A cobertura da vegetação brasileira, que ainda é a segunda maior do mundo, vem sofrendo grandes perdas ao longo dos anos.

Se anteriormente citamos o exemplo da Amazônia brasileira altamente ameaçada, a situação não é muito diferente em outras regiões e biomas brasileiros. O bioma da mata atlântica em sua área original contava com cerca de 1.315.000 km², hoje restam apenas cerca de 8,5% em áreas acima de 100 hectares (100 mil km²) e os fragmentos acima de 3 hectares representam 12,5% da área original (160 mil km²). Só entre os anos de 2015 e 2016, foram desmatados uma área de 290 km². O Cerrado que originalmente possuía uma área de cerca de 2 milhões de km², hoje detém apenas 20% de sua área original.

As consequências deste desmatamento repercutem na extinção de várias espécies endêmicas, na perda da capacidade de infiltração de água nos aquíferos, na diminuição da evapotranspiração da vegetação que contribui com a formação das chuvas, na erosão dos

solos, no assoreamento dos rios e em tantos outros desequilíbrios ecológicos que prejudicam a continuidade da vida nas florestas, assim como a qualidade de vida dos seres humanos em virtude da escassez de água, do aumento da temperatura, do surgimento de doenças etc.

Diante de tanto potencial energético, de tanta riqueza natural, esses recursos poderiam ser utilizados de maneira planejada, tendo como objetivo o desenvolvimento da nação e da soberania nacional para suprir as necessidades do povo brasileiro. A defesa não é por um “desenvolvimento sustentável” que no fim das contas promulga um rótulo “verde”, cujo propósito mantém a lógica da acumulação capitalista, mas sim, a defesa de um outro modo de se relacionar com a natureza, que supra as necessidades humanas sem esgotar os recursos naturais como opera a lógica mercantilista, cada vez mais aprofundada numa realidade que amarga o subdesenvolvimento e a dependência econômica.

Diante do exposto até aqui, não faltam dados para comprovar o tamanho da destruição das florestas brasileiras ao longo dos anos. Entretanto, vivemos um período político em que a mentira é deslavada, em que não há vergonha em mentir, por exemplo, pelo Pinóquio dirigente do país, o presidente da república que, não é nem um pouco comedido em suas falácias. Em uma de suas reuniões internacionais com investidores em Dubai, Jair Messias Bolsonaro disse aos presentes:

Nós queremos que os senhores conheçam o Brasil de fato. Uma viagem e um passeio pela Amazônia é algo fantástico, até para que os senhores vejam que a nossa Amazônia, por ser uma floresta úmida, não pega fogo. Os ataques que o Brasil sofre quando se fala em Amazônia, não são justos. Lá, mais de 90% daquela área está preservada (JORNAL NACIONAL, 2021).

Ainda no discurso na ONU sobre a Amazônia em 2021, o presidente Jair Messias Bolsonaro assim se pronunciou:

[...] são 8,5 milhões de quilômetros quadrados, dos quais 66% são vegetação nativa, a mesma desde o seu descobrimento, em 1500. Na Amazônia, tivemos uma redução de 32% do desmatamento no mês de agosto, quando comparado a agosto do ano anterior (UOL, 2021).

Os dados apresentados pelo INPE comprovam tanto os incêndios quanto o desmatamento da Amazônia. Não à toa, o presidente Bolsonaro demitiu o diretor do INPE em 2019, por alegar que os índices do Instituto sobre desmatamento eram mentirosos (NOVAES, 2019). Para além das mentiras, Bolsonaro em seu discurso na ONU em 2021 elogiou o

nefasto Novo Código Florestal brasileiro⁷, afirmando que “nenhum país do mundo possui uma legislação ambiental tão completa, nosso Código Florestal deve servir de exemplo para outros países” (BOLSONARO, 2021). Detalhe, o Código Florestal tão elogiado por Bolsonaro, e que em larga medida se trata de uma legislação que agrada os ruralistas, foi aprovado na gestão da ex-presidente da república, Dilma Rousseff.

Não que cause espanto, mas a partir de 2015 Dilma coloca à frente do Ministério da Agricultura a senadora Kátia Abreu, uma discípula do agronegócio e que inclusive foi uma forte defensora da aprovação do Novo Código Florestal quando este tramitava no senado. “Eleita em 2009 e em 2010, pelo Greenpeace, ‘Miss Desmatamento’ e ‘Motoserra de ouro’, Kátia Abreu é o ‘braço armado’ de Dilma Rousseff para quebrar a resistência à invasão dos territórios indígenas, ao extermínio final dos ecossistemas” (MARQUES, 2018, p. 120). Além do mais, defender veneno é com ela mesma, “a ministra é conhecida por exercer pressões sobre a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) para a liberação de novos compostos com afirmações do tipo: “quanto mais defensivos melhor, porque a tendência é os preços caírem em função do aumento da oferta” (MARQUES, 2018, p. 120).

Sob os mandos de Temer, o envenenamento continuou. Só em 2018 foram liberados 450 novos agrotóxicos para uso da agricultura, sendo que em 2005 o número de registros estava em torno de 91. Na contramão de vários países que reduziram o uso de agrotóxicos, o Brasil os aumenta (PEREIRA *et al*, 2021). A insanidade do capital não tem limites. Câncer, esterilidade, aborto, malformações são apenas algumas das consequências da ingestão de agrotóxicos pelos seres humanos, seja de maneira direta por produtos *in natura* como frutas ou legumes, ou até mesmo por produtos processados tais como extrato de tomate ou ervilha, por exemplo (MARQUES, 2018, p. 221).

A produtividade de *commodities* é representada pelo desmatamento, queimadas, envenenamento e ainda pela ampla abertura nacional para a transgenia, obra do ex-presidente Lula, quando aprovou o plantio de soja transgênica no país, dando margem para empresas transnacionais estadunidenses como a Monsanto e a Cargill se fortalecerem em solo brasileiro e com isso mais uma vez, estabelece uma condição de subserviência do Brasil aos interesses imperialistas (LUCE, 2007).

Esses transgênicos liberados por Lula, são os famosos organismos geneticamente modificados (OGM), frutos da revolução verde que viriam para contribuir com o aumento da

⁷ O documentário “A lei da água” de André D’Elia (2014) é bastante didático em demonstrar todo o percurso que envolveu o processo de aprovação do Novo Código Florestal.

produção e maior disponibilidade de alimentos para o mundo. De fato, a produtividade aumentou; só o Brasil exportou cerca de 167 milhões de toneladas de alimentos em 2020, enquanto 116 milhões de brasileiros passaram no mesmo ano por situação de insegurança alimentar, destes, cerca de 19 milhões passaram fome (GANDRA, 2020). A conta não fecha para o lado da classe trabalhadora, mas em contrapartida, gera superávits ao agronegócio.

Dentro do pacote das *commodities*, ainda existe a mineração, que só em 2020 exportou cerca de 371 toneladas de minérios. Nas palavras de Flávio Ottoni Penido, diretor-presidente do Instituto Brasileiro de Mineração (IBRAM), “em 2020 a mineração buscou fazer sua parte para ajudar a proteger a população, prestar sua solidariedade e contribuições para movimentar a economia” (IBRAM, 2020). É preciso pontuar que as maiores mineradoras presentes no Brasil são a Vale e a Samarco, empresas estrangeiras que muito lucram sobre os recursos naturais brasileiros. No governo de FHC, a partir da Lei Kandir de 1996, bens primários para a exportação passaram a ser isentos de Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias (ICMS), sendo o Brasil, o segundo país que mais exporta minério de ferro (SANTOS; SILVA, 2021). Se tem alguma nação que lucra com essas exportações não é o Brasil, já que as empresas são estrangeiras dia após dia encontram no Brasil maior espaço para atuarem, em especial a partir de

[...] facilidades na tramitação de medidas legislativas que lhes favorecem, em especial quanto às intencionalidades de apropriação privada de terras e, de outro, com a redução da capacidade de fiscalização dos órgãos e agentes estatais, resultante de orçamentos profundamente contingenciados e décadas de sucateamento. (SANTOS; SILVA, 2021, p. 352)

Uma das medidas legislativas propostas pelo governo de Bolsonaro, é o Projeto de Lei 191/200 que regulamenta a mineração em terras indígenas, o que sabidamente expõe estes povos à perda de suas áreas e dificultando sua sobrevivência em virtude de menores áreas para a pesca e a caça, assim como pela exposição a doenças que venham a contaminar estas populações quando em contato com outras populações que não as suas, além da notória violência historicamente cometida contra os povos indígenas e todos aqueles que de alguma forma tentam defender a floresta. “Entre 2010 e 2016 houve no Brasil 200 assassinatos documentados e tipificados de camponeses, índios e ativistas” (MARQUES, 2018, p. 138).

Dando continuidade aos descalabros, Temer aprovou no ano de 2017, a Lei n. 13.465/2017 que promove anistia para as grilagens de terras cometidas entre 2004 e 2011. Para dar sequência, o governo Bolsonaro propõe o Projeto de Lei n. 510/21 que tramita

atualmente no senado prevendo a regulamentação da grilagem a partir do ano de 2012.

As barbaridades ambientais que não são permitidas por lei, são viabilizadas pela falta de fiscalização, derivadas em grande medida pela redução no repasse de recursos aos órgãos de fiscalização. Além do mais, a gestão atual do governo Bolsonaro contou com um ministro do meio ambiente que é ferozmente contra o meio ambiente. Em sua gestão, promoveu a redução e até anulação no valor de multas, assim como desautorizou ações de fiscalização contra a exploração ilegal de madeira (PEREIRA *et al*, 2021).

A desregulamentação e a redução do repasse de verbas para os órgãos de fiscalização contribuem para ampliação de maiores desastres ambientais, tais como aqueles ocasionados pelos rompimentos das barragens de mineração nas cidades de Mariana e Brumadinho, em Minas Gerais, que aconteceram respectivamente nos anos de 2015, sob responsabilidade da Samarco e 2019, sob responsabilidade da Vale do Rio Doce. Esta última foi criada em 1942 no governo de Vargas para servir aos interesses nacionais, mas, foi privatizada em 1997 no governo de FHC e hoje serve aos interesses estrangeiros gerando lucro ao capital internacional e prejuízos ambientais em solo brasileiro.

O Estado brasileiro tem se mostrado eficiente na sua função de se tornar cada vez mais subserviente aos interesses estrangeiros, perdendo, dia após o outro, a capacidade de desenvolver uma nação soberana. Como último exemplo deste entreguismo dos nossos recursos naturais, não pode ficar de fora a catastrófica construção da usina hidrelétrica de Belo Monte, inaugurada no governo de Dilma Rousseff. Uma usina que foi criada sob a desculpa de evitar apagões no país, mas que em essência foi criada para servir à produção de alumínio, promovendo a “geração de megawatts e de megalucros”, detalhe, sob o financiamento do Estado, já que o BNDS concedeu 22,5 bilhões para a construção da usina, o que equivale a cerca de 80% do custo para sua construção (MARQUES, 2018).

A construção de Belo Monte em Altamira no Pará foi um grande impacto ambiental para a região do Xingu, que além do crescimento exorbitante da população em decorrência da construção da usina, promoveu a seca de mais de 100 km do Rio Xingu, e por consequência, a morte de toda a biodiversidade ali presente (ROJAS; VALLE, 2013). Muitas espécies de peixes eram a fonte de renda para muitos ribeirinhos que, num piscar de olhos, perderam sua fonte de renda e de alimento, e ainda foram obrigados a mudar para outra região. Sobre esta ação do Estado-Corporação, Marques (2018) afirma:

Tal como os ditadores, o Estado-Corporação brasileiro desconheceu o consenso

científico e os pareceres técnicos, provocou a demissão de Abelardo Bayma, Gerson Galvão e Guilherme Brandão, do Ibama, no governo Dilma, todos contrários à concessão de licença ambiental para Belo Monte, apontou armas para os índios, reprimiu greves, tolerou demissões por razões políticas, e permitiu que policiais e “seguranças” do CCBM expulsassem e intimidassem jornalistas naquela área (MARQUES, 2018, p. 492).

Mesmo com todos os pareceres ambientais contrários à construção da usina, o governo os ignorou, assegurando-se na Lei de Segurança Nacional de nº 4.348 de junho de 1964, que, permite que a justiça interfira em instâncias inferiores diante de qualquer ocorrência que lese a ordem, a saúde, a segurança e a economia pública, tal como um parecer técnico de um órgão especializado em questões ambientais, julgado como inferior para a justiça e o Estado brasileiro.

Por tudo que até aqui foi exposto, é possível constatar que o Estado brasileiro é responsável pela dinâmica e características que assume o capitalismo no país, assim como, pela sua subserviência ao capital internacional. A realidade objetiva tratou de demonstrar que o liberalismo compõe explicitamente a direita, mas a esquerda tampouco escapa. Seja governo de “esquerda” ou de direita, todos eles coadunam com a condição de manter o Brasil subdesenvolvido e dependente aos interesses imperialistas, mesmo que para isso precise amargar o povo brasileiro com a fome, a morte, as doenças e a perda irrecuperável de todos os recursos naturais que poderiam promover a riqueza e a fartura desta nação, mas que se transformam em *commodities* para serem vendidas no exterior e render em dólares a riqueza para uma minoria de bilionários capitalistas. Ou o Brasil rompe com a condição miserável de subserviência, ou esta nação está fadada ao fracasso histórico.

Quando defendemos a necessidade da educação ambiental nacional na formação de professores, falamos da necessidade de se compreender o contexto que envolve a relação entre ser humano e natureza quando determinados por um contexto político e econômico que se desenvolve e se modifica ao longo da história, mas insiste em estar condicionado pela dependência e pelo subdesenvolvimento. Não compreender essas relações e determinações nos condena a cair na armadilha de imaginar estar fazendo algo em prol de uma educação ambiental crítica, quando na verdade nada mais se faz do que reproduzir a ordem vigente.

Se os problemas do Brasil não forem abordados por uma lógica da objetividade, da racionalidade, da historicidade, da liberdade e da nacionalidade, serão apenas lamentações de problemas incompreendidos na sua totalidade que em alguma medida podem gerar indignação, mas não musculatura suficiente para a denúncia que enfrente esta realidade.

É preciso uma consciência crítica que interprete a dinâmica da realidade brasileira

tal como ela é, não como ela poderia ser, como se deseja ou pior ainda, uma interpretação rasa, fruto de uma consciência ingênua que acredita que o único horizonte possível é conciliar com o menos pior, sendo a superação deste estado de coisas, impossível.

A história da dinâmica política, econômica e ideológica brasileira já tratou de mostrar que nacionalismo burguês por si só não resolve, que tentativas de reformismo não faz revolução e quando ela não avança, a contrarrevolução impera. Já aprendemos também que conciliação de classes é um verdadeiro engano, pois no fim do espetáculo quem brilha é sempre a classe dominante que usa como palco as costas do povo brasileiro que de tão enganado chega a pensar que desta vez terá o direito de também brilhar.

Até então foram estes os fins dos capítulos da história brasileira toda vez que pareceu que iria mudar, mas, em verdade, não mudou. Getúlio Vargas, nacionalista burguês que usou de todas as suas artimanhas e inteligência política para desenvolver o país, investiu na economia nacional, encampou a criação de estatais e tentou peitar o imperialismo, mas a arma que apontou contra o seu próprio peito nos contou que ele não conseguiu. João Goulart, discípulo de Vargas, das causas trabalhistas e do envolvimento sindical, acreditou que poderia colocar em prática seu projeto de reformas em prol do povo brasileiro, se juntou ao povo, mas não acreditou nele o suficiente para fazer a revolução, temeu o derramamento de sangue e, sem tergiversar, a contrarrevolução aconteceu e sacrificou o povo por terríveis 21 anos de ditadura militar. Lula, um operário, homem de um partido de esquerda com história de muita luta, participante muito ativo no sindicato que demonstrava compreender as necessidades do povo, quando chegou ao poder, também mostrou que não estava disposto a enfrentar os piores inimigos do subdesenvolvimento e da dependência brasileira, e para não perder completamente, com eles sentou a mesa e disse ao povo que governar assim seria possível e todos sairiam ganhando, só esqueceu de contar quem sairia ganhando mais, aliás, muito mais.

A saída para o Brasil é acabar com o subdesenvolvimento e a dependência, continuar nesse ciclo sem fim é estar à mercê dos prejuízos catastróficos de cada crise cíclica do capital mundial. O século XXI, a nossa história recente, é bem elucidativo. Com a crise mundial e o período inflacionário que acometeu o Brasil na década de 1990 no governo de FHC, a resposta para a crise cíclica do capital, que é muito mais profunda num país subdesenvolvido e dependente, foi a criação do plano real que trouxe como consequência o endividamento do Estado e o nó da dívida pública, o incentivo à desindustrialização, a privatização da herança estatal de Getúlio Vargas e a entrada de mais multinacionais em solo brasileiro, entre tantos outros descabros.

Com Lula parecia que tudo iria mudar, quando em aparência até mudou, mas em essência abriu caminho para o horror que viria acontecer depois. Lula montou no cavalo encilhado que passou em sua frente e seguiu a direção que o capital internacional mandou. A condição exportadora lhe favoreceu mediante o *boom* de exportação de bens primários para o mercado externo e os superávits do período até permitiram algumas benfeitorias ao povo, mas sempre aliado aos interesses do empresariado e do grande capital. E como o país é dependente do mercado externo porque não possui soberania, basta ocorrer uma crise no mercado mundial e o Brasil volta a arcar com os prejuízos da crise, eis o que aconteceu no governo da sucessora de Lula, a ex-presidente Dilma.

A crise mundial continuou no governo Bolsonaro e, mais uma vez, o povo paga por viver em um país subdesenvolvido e dependente aos ditames internacionais. Já expusemos anteriormente que ao haver uma crise no mercado mundial, o Brasil, como país exportador, acaba tendo prejuízo na hora de vender os seus produtos, ocorrendo a troca desigual intrínseca à condição estrutural do capitalismo brasileiro, e quando isto ocorre a saída é o aprofundamento da superexploração da classe trabalhadora. Não sem razão, testemunhamos no governo Bolsonaro a aprovação da reforma da previdência, o aprofundamento da reforma trabalhista aprovada no governo de Temer e em curso a reforma administrativa, reformas que tem por objetivo tirar o couro do trabalhador brasileiro, a melhor saída para salvaguardar a acumulação capitalista mediante as crises.

Ser um país dependente e subdesenvolvido é estar subserviente à dinâmica do capital internacional. Haverá momentos em que o modelo agrário exportador favorecerá a economia, tal como vimos no período do *boom* das exportações de café durante a primeira república e no *boom* das exportações de *commodities* no governo Lula, o que não significa que o país vai bem.

3.4 AS PROBLEMÁTICAS AMBIENTAIS COMO PRODUTO DA DEPENDÊNCIA BRASILEIRA

O sertão vai virar mar
É o mar virando lama
Gosto amargo do Rio Doce
De Regência a Mariana

[...] mas vem a lama e o descaso, sem cerimônia

Envenenando o futuro e o presente

Como se faz desde sempre na Amazônia
Nas nossas praias e rios impunemente

Mas o veneno e o atraso, disfarçado de progresso
Que apodrece a nossa fonte e a nossa foz
Não nos faz tirar os olhos do horizonte
Nem polui a esperança que nasce dentro de nós

(Cacimba de Mágoa- Gabriel, O pensador e Falamansa)

“A história do subdesenvolvimento latino-americano é a história do desenvolvimento do sistema capitalista mundial” (MARINI, 2017a, p. 47). Com inspiração em Marini (2017), podemos afirmar também que a história da destruição ambiental brasileira compõe a história do desenvolvimento capitalista mundial, especialmente dos países imperialistas. É a dependência econômica, científica e tecnológica brasileira que caracteriza o Brasil como país subdesenvolvido que dia após o outro destrói suas riquezas naturais pela incapacidade de se fazer nação soberana, estando a serviço do capital internacional, entregando de mão-beijada, entre outras coisas, uma das maiores preciosidades que um país pode ter; seus recursos naturais.

No lugar da riqueza exaurida, uma cacimba de destruição, uma “cacimba de mágoa” como diz a música interpretada por Gabriel, o Pensador e a banda Falamansa, a qual faz alusão a toda destruição provocada pela tragédia de Mariana em Minas Gerais, quando se deu o rompimento da barragem de mineração de Fundão em 2015, administrada pela Samarco e pela Vale. Uma típica representação do entreguismo e do descaso ambiental brasileiro, tendo em vista que a Vale do Rio do Doce foi uma empresa estatal criada no governo de Getúlio Vargas com o intento de contribuir para o desenvolvimento nacional, e hoje pertence majoritariamente a esfera privada, desde 1997 quando o governo de FHC vendeu a maior parte das ações da empresa. Na balança, quem sai ganhando foram e são os acionistas, que, por exemplo, no ano de 2021 receberam mais de 73 bilhões, dos 123 bilhões de lucro da empresa (KONCHINSKI, 2022), ganham também os países importadores dos minérios, que sem eles muito do seu desenvolvimento científico e tecnológico estariam comprometidos.

Para o Brasil, não há nem o recolhimento de tributos quando estes produtos são exportados tendo em vista que a Lei Kandir isenta a tributação para produtos primários e semielaborados destinados à exportação. Ficam para o país os rastros da destruição e da poluição, por tragédias de rompimento de barragens de mineração como as ocorridas nas

idades de Mariana e Brumadinho em Minas Gerais que ocasionaram grandes prejuízos sociais, econômicos e ambientais, ou ainda, pelos poluentes de metais pesados lançados rotineiramente no ambiente oriundos da atividade de mineração e que trazem graves consequências em relação à preservação da biodiversidade, da qualidade do ar, da água, e coloca em risco a saúde das pessoas. Sem contar os recorrentes ataques que sofrem as populações indígenas com a invasão dos seus territórios pelo garimpo ilegal.

O caso da mineração é apenas um dos tantos exemplos possíveis daquilo que se tornou o ambiente brasileiro mediante a apropriação privada dos recursos naturais em benefício do desenvolvimento capitalista mundial. É um contrassenso o país exportar minério e importar máquinas ou qualquer outro produto de nível tecnológico superior, cuja riqueza e potencialidade brasileira teria a capacidade de produzir não fosse a condição subdesenvolvida e dependente que impera no país ao escolher ser um país importador de tecnologia e exportador de matéria-prima; exportador de riqueza natural e acumulador dos destroços ambientais oriundos dos produtos primários para exportação.

Quanto menos investe em ciência e menos desenvolve tecnologia soberana, mais dependente o país se torna do setor exportador de produtos primários, o que significa dizer que mais recursos naturais precisam ser exauridos. Na ausência de desenvolvimento científico e tecnológico, o país depende obrigatoriamente da extração dos seus recursos naturais como base de sua economia. A conclusão é simples, a dependência econômica e tecnológica origina uma maior dependência da extração dos recursos naturais, que origina a maior parte da destruição ambiental do país. Portanto, não há como resolver o problema da destruição dos recursos naturais, sem destruir o problema do capitalismo dependente e toda a maquinaria que o desenvolve e o fortalece.

Essa maquinaria orquestrada pelo Estado brasileiro, dependente das influências internacionais em colaboração com a burguesia brasileira possui mecanismos como os de abertura e subsídios para entrada de capitais estrangeiros e para importação de pacotes tecnológicos como os de produtos agrícolas, isenção de impostos para exportação do setor primário, pífio investimento em ciência e tecnologia, alto pagamento de *royalties* etc. Todos mecanismos já exaustivamente citados no subitem anterior, mas que merecem mais uma vez serem listados em virtude da íntima relação que possuem com a permanência do país na sua condição subdesenvolvida, dependente e a conseqüente destruição ambiental que ocorre diuturnamente no país em razão de toda essa maquinaria.

Não significa que o país não deva exportar ou não deva também produzir produtos

agrícolas e minerais, a questão é como se deve produzir, com que condições e com quais finalidades. Historicamente, o setor exportador só serviu para beneficiar as mineradoras, os latifundiários e os países importadores dos produtos primários produzidos pelos primeiros setores.

O presente estudo tem denunciado exaustivamente o setor agroexportador, não por outro motivo senão pelos graves problemas que este setor causa no âmbito econômico e por consequência, no âmbito das grandes questões ambientais. Não há como dissociar problemas indissociáveis. Em nossa análise, o setor agroexportador de produtos minerais e agrícolas é o principal causador dos problemas ambientais brasileiros.

Quando o país exporta grãos, por exemplo, exporta também água, tendo em vista que a maior parte da água utilizada no Brasil, cerca de 72%, vai para irrigação das imensas áreas de monocultura que encontram-se nas mãos do agronegócio o qual, inclusive, praticamente não paga pela água que usa. O consumidor residencial paga muito mais pela água que sai de suas torneiras do que o próprio agronegócio. É o que denuncia o breve estudo de Lisboa e Fatorelli (2022) ao analisar como se dá a fiscalização e cobrança pela Agência Nacional de Águas (ANA) da água consumida pelo agronegócio.

De acordo com o levantamento feito por Lisboa e Fatorelli (2022), é o próprio consumidor (no caso do setor do agronegócio) que declara o quanto de água usa, de modo que o latifundiário pode ter vários pontos de coleta de água e declarar apenas um, tendo em vista que a comprovação é feita por registro fotográfico. Não precisa muito esforço analítico para saber o quanto esse sistema de fiscalização da água consumida pelo agronegócio é falho. Tanto é, que os próprios dados informados pela ANA são contraditórios, conforme denunciam Lisboa e Fatorelli (2022), quando comparam o valor arrecadado no ano de 2018 pelo uso de água bruta consumida pela indústria, que foi de 14,84 milhões, já o agronegócio pagou 3,75 milhões, sendo este o setor que mais utiliza água (72%). Logo, se é o setor que mais utiliza, deveria, obviamente, ser o setor que mais deveria pagar pela água bruta, mas não é o que os dados tratam de denunciar. O valor cobrado pelo uso da água bruta pelo agronegócio é irrisório, algo em torno de 0,01 a 0,028 por m³ declarado, é um verdadeiro escárnio.

Em dados anteriores também já demonstramos que a maior parte do desmatamento da Amazônia está diretamente relacionado ao setor do agronegócio, que substitui a floresta por pasto ou lavoura de grãos e implica também a escassez de água, levando em consideração que quanto menos floresta, menos infiltração de água nos lençóis freáticos, menor será a evapotranspiração e a formação de rios voadores, logo, menor

precipitação e maior escassez de água.

Ao desmatar, o agronegócio diminui a quantidade dos reservatórios de água e ainda polui a água existente por meio do uso desenfreado de agrotóxicos, o que coloca o Brasil como campeão mundial no uso de agrotóxicos. As consequências desse uso desmedido de veneno são as mais diversas, desde problemas relacionados à saúde humana como câncer, mutações, autismo, QI reduzido, hiperatividade, até a própria degradação dos solos por meio da poluição química que altera a própria fertilidade natural dos solos quando destruída a diversidade biológica ali presente e responsável por processos naturais de decomposição e fertilização do solo (MARQUES, 2018).

O elo da cadeia destrutiva continua, pois com a destruição da fertilidade natural dos solos, seja pelos agrotóxicos, pela monocultura etc., a saída do agronegócio é fertilizar o solo por meio de adubos químicos, os quais são rapidamente lixiviados para os cursos d'água ocasionando processos de eutrofização e mortandade da biodiversidade presente nestes corpos hídricos.

Obviamente esse ciclo destrutivo não é obra do acaso, é perfeitamente orquestrado, trata-se de um projeto de lucratividade a partir da destruição ambiental imposta pela massa latifundiária do país e pelos grandes monopólios de pacotes tecnológicos internacionais. Empresas internacionais, ao venderem seus produtos, os vendem em combo, o que inclui sementes em sua maioria transgênicas e que são mais toleráveis ao agrotóxico, e por isso o próprio agrotóxico também compõe o combo tecnológico. Como o agrotóxico destrói a fertilidade do solo por matar muitos dos microrganismos que contribuem para a sua fertilidade, então o combo tecnológico ainda possui o fertilizante químico, e assim a maquinaria da destruição está completa. A cereja do bolo é dada pelo Estado, o qual subsidia a compra deste tipo de insumo, tanto pela isenção de imposto para importação deste tipo de pacote tecnológico da destruição como ao condicionar os empréstimos para a produção das safras a partir do uso deste tipo de pacote tecnológico. Quando chega o momento da venda da produção, o Estado isenta esses produtos de impostos para exportação. Está assim selado o pacto entre dependência tecnológica, econômica e destruição dos recursos naturais. Um pacto que sequer alimenta o próprio povo brasileiro.

Já ficou suficientemente comprovado que a revolução verde, pelo menos da forma como se deu, não conseguiu acabar com a fome no mundo, não porque a tecnologia não tenha contribuído para aumentar a produção, mas porque a finalidade da super produção não é matar a fome de comida, mas sim de dinheiro, fome esta que nunca se acaba no modo de produção

capitalista.

A revolução verde, com todo seu aparato tecnológico, ainda trouxe uma série de problemáticas ambientais, as quais são ainda piores na periferia do capitalismo, já que é transferido para estes só a sucata tecnológica daquilo que já não serve para os países centrais. Os agrotóxicos são exemplos disso, não à toa vários dos agrotóxicos utilizados no Brasil são proibidos em países europeus (MARQUES, 2017). O baixo investimento na ciência e na tecnologia brasileira e todo o esforço estatal para subsidiar produtos importados de segunda linha, ainda sob pagamento de *royalties*, faz com que se tenha esse quadro de destruição ambiental visto no Brasil.

Agrotóxicos não são a única forma de eliminar pragas, fertilizantes químicos não são as melhores opções para nutrir o solo e muito menos os transgênicos são a única forma de aumentar a produtividade. O desenvolvimento tecnológico já tratou de apresentar formas ecologicamente mais viáveis para se produzir alimentos, tais como os adubos orgânicos, os biofertilizantes, os defensivos ecológicos etc., e até mesmo outras modos de plantar que priorizam o cuidado com a terra e com todas as demais formas que garantem a existência da vida, por exemplo a própria agricultura orgânica e agroecológica, as quais são minoria no país do latifúndio.

A tecnologia não é inimiga do meio ambiente, o direcionamento capitalista dos seus usos é que são. A ciência e tecnologia que produz um agrotóxico, é também capaz de produzir outros produtos produtiva e ecologicamente mais eficientes, tanto é que já trataram de produzir, mas estes são inacessíveis, principalmente no submundo periférico que tem por função, mediante a divisão internacional do trabalho, consumir o que já está obsoleto nas metrópoles. Por isso, o investimento em ciência e tecnologias próprias pode se tornar um combustível para o desenvolvimento da soberania nacional, assim como possuem potencial para garantir um meio ambiente equilibrado, desde que a finalidade seja a garantia da existência qualitativa das diversas formas de vida.

Portanto, quando afirmamos que o setor agroexportador é um dos principais, senão o principal responsável pelas problemáticas ambientais brasileiras, estamos nos referindo a essa forma dependente do país produzir suas mercadorias, a qual não é uma imposição, mas uma escolha do país por se manter nessa condição dependente, subdesenvolvida e altamente exploratória dos recursos humanos e naturais. O Brasil é um país gigante, em território e recursos naturais, há aqui o necessário para fazer desse país uma grande nação para si e isso passa, obrigatoriamente, pela necessidade do país buscar a sua

emancipação.

Discutir a preservação ambiental, seja por meio de leis ou políticas públicas, no país do latifúndio e da mineração se torna retórica quando não se coloca no centro das discussões esses processos produtivos uma vez que são o cerne da destruição ambiental brasileira.

Diante de todo o exposto, reforçamos a necessidade de um aporte teórico crítico que subsidie a interpretação da realidade objetiva, e para tanto, defendemos também, a necessidade do desenvolvimento de uma consciência verdadeiramente crítica da consciência que percebe e se propõe a conhecer a verdade e a realidade do seu país. É esta consciência que defendemos estar presente na formação de professores para que a educação ambiental nacional emancipatória possa se desenvolver e avançar, e é sobre este tipo de consciência que nos propomos a discutir na próxima seção.

3.5 CONSCIÊNCIA AMBIENTAL CRÍTICA DA REALIDADE NACIONAL E A FUNÇÃO SOCIAL DOS PROFESSORES BRASILEIROS

“Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fé é na fé da moçada
Que não fôge da fera, enfrenta o leão
Eu vou à luta com essa juventude
Que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói
A manhã desejada”
(E vamos à luta – Gonzaguinha)

Um dos maiores intelectuais do mundo já na mocidade dos seus 17 anos, por volta da primeira metade do século XIX, escreveu um formoso texto que se constituiu como clássico, não por ser tão somente benemérito, mas por ter resistido ao tempo possuindo significado e relevância até os tempos atuais. Ele assim escreveu:

Quem escolhe uma profissão que valoriza muito, estremece a ideia de ser indigno a ela, ele irá agir de maneira nobre apenas se sua posição for nobre. Mas o guia que deve nos conduzir na escolha de uma profissão é o bem-estar da humanidade e nossa própria perfeição. Não se deve pensar que esses dois interesses possam estar em conflito, que um tenha que destruir o outro, pelo contrário, a natureza humana é constituída de modo que ele apenas pode alcançar sua própria perfeição trabalhando pela perfeição, pelo bem, de seus iguais. Se ele trabalhar apenas para si mesmo, ele pode até se tornar famoso, um grande sábio, um excelente poeta, mas ele nunca poderá ser perfeito, um homem pleno. A história chama de grandes esses homens

que se enobreceram trabalhando pelo bem comum, a experiência aplaude como o mais feliz aqueles que fizeram o maior número de pessoas felizes, a própria religião nos ensina que o ser a quem todos devem se espelhar se sacrificou pelo bem da humanidade, e quem se atreveria a reduzir a nada tais julgamentos? Se escolhermos a posição na vida a qual podemos trabalhar pela humanidade, nenhum encargo irá nos pôr para baixo, pois esses encargos são sacrifícios pelo bem de todos, então não experimentaremos alegria mesquinha, limitada e egoísta, mas nossa felicidade irá pertencer à milhões, viveremos de ações silenciosas mas em constante trabalho, e sobre nossas cinzas serão derramadas quentes lágrimas de pessoas nobres (MARX, 2020d, p. 441).

A possibilidade mais genuína de todas as profissões é essa: trabalhar pelo bem da humanidade e por isso, todo aquele que se proponha a este fim, carregará o título de nobre, não sendo uma ação apenas individual, mas especialmente, para os outros. Assim pode e deve ser a profissão do ser professor, aquele que por sua atividade possui potencialidade de agir em prol da humanidade, mas antes de tudo, em prol de sua nação, e aqui, a nação brasileira diante da sua condição subdesenvolvida dispensa quaisquer pedantismos de sábios inúteis, pois o que se precisa, de fato, é de gente comprometida com o uso de sua inteligência direcionada ao desenvolvimento humano e da nação, do ser nação.

“Inteligência é essencialmente trabalho e não passividade” (VIEIRA PINTO, 2020, p. 191). Trata-se de um trabalho inteligível que enriquece e transforma pelo agir quem o faz, assim como o ambiente em que está. Entretanto, cabe aqui diferenciar as dimensões do trabalho que empiricamente pode ser confundido com emprego e que, Frigotto (2009) assim diferencia:

Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, o trabalho, na sua dimensão ontológica, forma específica da criação do ser social, é reduzido a emprego – uma quantidade de tempo vendida ou trocada por alguma forma de pagamento. Dessa redução ideológica resulta que, no senso comum, a grande maioria das pessoas entenda como não trabalho cuidar da casa, cuidar dos filhos etc. (FRIGOTTO, 2009, p. 176).

Portanto, na sociedade capitalista o emprego refere-se à forma remunerada que determinado profissional recebe pela venda do tempo de seus serviços prestados ao empregador. Já o trabalho, na sua dimensão ontológica, possui uma mediação intrínseca à formação do gênero humano na relação entre ser humano e natureza. Neste sentido Marx (2020a), nos ensina que trabalho é:

[...] antes de tudo um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural. A fim

de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para a sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2020a, p. 255).

Significa que pela sua capacidade intelectual e demais funções, o homem, ao se defrontar com a natureza, atua sobre ela transformando-a e objetivando-a diante de suas necessidades para a reprodução da vida, num processo que transforma a natureza e humaniza o homem numa relação dialética. Esse processo só é possível porque o homem possui a capacidade de pensar, e como diria Marx (2020a, p. 255) “o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com cera”. Eis aí a potencialidade do trabalho humano que, por meio de sua atividade, é capaz de projetar, pensar e desvendar, logo, também de transformar, pois “o trabalho constitui um caso especial de ação, mas o que lhe dá especificidade é ser causa modificadora da realidade externa” (VIEIRA PINTO, 2020b, p. 64).

É no processo do trabalho que o homem forma a sua consciência; é diante da atividade que ele coloca em prática sua capacidade de pensar. Contudo, as formas constitutivas dessas formas de pensar não dependem em nada de intuições metafísicas, e sim, da realidade objetiva que compreende determinada forma de pensar pois como já afirmaram Marx e Engels (2009), não é a consciência que determina a realidade, mas a realidade que determina a consciência.

Os desafios de uma realidade contraditória podem, por vezes, potencializar o desenvolvimento de uma consciência crítica. O subdesenvolvimento econômico é latente e dele pode emergir no povo a necessidade de buscar compreender os motivos do real estado de penúria que por sua vez pode abrir possibilidades para buscar alternativas para o enfrentamento dessa realidade e também para sua superação. Todavia, não se trata de um processo simples, são necessárias condições objetivas e subjetivas favoráveis para que ocorra esse processo de transmutação de consciências.

Para iniciar nossa análise, partimos da afirmação de Vieira Pinto (2003, p. 103) quando ele menciona que a sociedade “não educa ninguém que não precise educar” que promove a reflexão sobre quais as necessidades da educação brasileira perante seu nível de desenvolvimento econômico. Neste sentido, Marini (2017a) categoricamente afirma que o Brasil é um país subdesenvolvido e de capitalismo dependente, portanto, pautado numa economia exportadora, numa dependência científica e tecnológica, numa rebaixada divisão

internacional do trabalho, numa superexploração do trabalho, entre outras características secundárias que decorrem das primeiras e que se desenvolvem e se modificam em diferentes épocas. Logo, “o subdesenvolvimento configura a etapa do processo nacional em que todos os fatores sociais convergem para conservar um trabalho inculto” (VIEIRA PINTO, 2020, p. 446). Em uma economia pautada majoritariamente na exportação de bens primários não existe a necessidade de uma formação técnico-científica, seria isto um investimento desnecessário e até mesmo perigoso pelas reivindicações que uma formação culta poderia propiciar. Enquanto isso, resta ao povo brasileiro a superexploração da sua força de trabalho, e aqueles que não forem expropriados dessa, estarão marginalizados pelo desemprego.

Conforme já alertara Marini (2017), a configuração dependente e subdesenvolvida é intensificada em países periféricos como o Brasil, ao mesmo tempo que promove um grande salto no desenvolvimento científico e tecnológico dos países centrais. Estes países, diante da posição que ocupam na divisão internacional do trabalho, estão livres para investir e ampliar seu desenvolvimento industrial a partir do desenvolvimento de novas tecnologias à medida que não precisam se preocupar com a produção de bens primários, já que estes estão a cargo de países periféricos subservientes como o Brasil.

Concordamos com Vieira Pinto (2020a), quando este afirma que a maior alienação do trabalhador brasileiro é ter seu trabalho alienado pelo imperialismo, um trabalho que nada contribui para o desenvolvimento de seu país e tão somente superexplora o trabalhador. Vieira Pinto (2020a), (2020b) alerta ainda que entre as condições principais para promover a humanização do trabalhador brasileiro, está a abolição do trabalho para o outro, sob a forma de subserviência ao imperialismo. Eliminada esta contradição principal, o povo brasileiro estará trabalhando para servir aos seus interesses. Eis aí o princípio de uma política nacionalista que visa a findar a “venda do trabalho nacional para o capital estrangeiro” (VIEIRA PINTO, 2020a).

A contradição principal de subserviência ao capital internacional impõe ao povo brasileiro a intensificação da exploração do trabalho, seja pela redução de salários, pela intensificação de jornadas, ou pela própria divisão social do trabalho, a qual se divide entre trabalho simples e trabalho complexo, justamente pelo nível de desenvolvimento econômico no qual que se encontra o país. Na condição subdesenvolvida e dependente, o Brasil não necessita que a maior parte da população brasileira qualifique o seu trabalho, o que influencia substancialmente o nível educacional do país. Logo, o que se tem aqui é uma formação destinada majoritariamente para o trabalho simples ou então para o empreendedorismo, este

último tido como a salvação do desempregado, vendido e propagandeado inclusive nas escolas, como a potência do sucesso individual se assim for de sua vontade e potência na competição do mercado.

As condições naturais, geológicas, geográficas e tantas outras riquezas que aqui existem, possibilitam o Brasil ser mais, porém, a condição de subordinação a países imperialistas deixa seu povo conviver com a fome. Assim, de acordo com Vieira Pinto (2020a, p. 438) “De nada lhe vale possuir imenso potencial econômico, representado por matérias-primas, espaço cultivável, fontes de energia, se não atualizar a riqueza primordial, o labor do povo, sem a qual nenhuma das outras é riqueza”. Ao exportar suas riquezas tais como matérias-primas, o país estará exportando a possibilidade de um trabalho que seria para si, o que daria a possibilidades do desenvolvimento de um trabalho qualificado a partir da utilização das suas riquezas, fomentando o desenvolvimento industrial, tecnológico e humano da nação brasileira. Para Vieira Pinto (2020a), o Brasil exporta porque não tem capacidade de fazer, e não faz justamente porque exporta, porque está alienado ao outro.

Livrar-se da condição de subserviência ao estrangeiro é uma condição de livramento de toda uma totalidade de determinações impostas aos países subservientes. O imperialismo é tipo o câncer de pele do Brasil: aparece inicialmente como um problema exterior, mas que se não for removido pela raiz, se espalhará corpo adentro e tornar-se-á um tumor maligno. Assim, é o capital estrangeiro, imerso no Brasil, que espolia via empresas estrangeiras as gentes e as riquezas daqui e leva para suas matrizes no exterior as remessas de lucros expropriadas deste país, enquanto a condição das gentes brasileiras está em condição cada vez mais miserável.

O Estado burguês que impera sequer é capaz de colocar aos expropriadores uma taxa mínima de remessa de lucros, quiçá, se atreveria a estatizar tais multinacionais sanguessugas. Fosse a lógica do Estado guiada pelo nacionalismo, isto seria uma realidade, entretanto, o Estado brasileiro é um burguês que ocupa a sola do sapato do estrangeiro. Somente uma soberania nacional, apossada do comando econômico e financeiro do país poderá levar o Brasil a um grau superior de desenvolvimento para si, e não para outro, cabendo ao Estado a responsabilidade e o dever de promover a política nacionalista que extirpe o estrangeiro dos interesses brasileiros e faça proveito do trabalho nacional (VIEIRA PINTO, 2020a).

Tratamos de discutir até aqui o contexto do desenvolvimento econômico do Brasil e também o tipo de trabalho a que o povo brasileiro está submetido. Para tanto, é válido neste

momento retornarmos ao contexto inicial do presente texto e refletirmos sobre a função social do professor perante as condições socioeconômicas que se encontra o Brasil.

A esse respeito, Vieira Pinto (2003, p. 110) afirma que “o nível do professor é o nível do desenvolvimento da sociedade”. Como já tratamos de evidenciar, a sociedade brasileira é subdesenvolvida, o que corrobora para que o professor possa ser um reflexo deste subdesenvolvimento, alguém que também não se desenvolveu e que também foi expropriado da sua razão de ser, de existir e de se desenvolver para si, em condição tão atrasada quanto a de seu país. Todavia, como já disseram Marx e Engels (2009, p. 120) “a doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens, e que o próprio educador tem de ser educado”.

Deve-se, portanto discutir as especificidades das condições objetivas e subjetivas necessárias e possíveis para educar o educador, especialmente em atividade e, não poucas vezes, de forma autônoma, para que deste modo não possa o professor brasileiro ser para sempre condenado a uma condição subdesenvolvida, determinado pela condição de dependência econômica e cultural de seu país. Não fosse possível outra forma de educar o educador senão pela hegemonia formal, terminaríamos o texto por aqui, dizendo-lhes que há pouco a se fazer o professor estaria quase que condenado ao subdesenvolvimento e à dependência.

Vieira Pinto (2003, p. 109) adverte: “o educador deve compreender que a fonte de sua aprendizagem, de sua formação, é sempre a sociedade”. O autor ainda explica que a sociedade educará o educador em dois modos: um pela via ordenada dos conhecimentos que receberá; e outro pela consciência que se constituirá via estímulos, desafios e problemas provenientes do ambiente natural e humano que processualmente ajudarão a educar o educador. Trata-se, portanto, de uma via explicitamente interna de formação e outra externa, mas mesmo a primeira só se concretizará em virtude das influências externas. E será esta relação entre subjetividade e objetividade externa que possibilitará ao professor conhecer sua função social.

Em se tratando da realidade brasileira, Vieira Pinto (2003) afirma que as forças atuantes dos professores devem se converter ao desenvolvimento econômico e cultural desta sociedade. Por isso, o autor enfatiza que mediante uma concepção ingênua do educador perante a si mesmo, sua educação e a realidade nacional poderão até lhe conferir respeito consideráveis em relação aos seus conhecimentos, mas não estará este professor à altura de seu papel na sociedade. Em outras palavras, todo conhecimento teórico apropriado só terá

validade se estiver em consonância com as necessidades da prática social de toda a sociedade brasileira. Deste modo, Vieira Pinto (2020b) assim afirma:

Culto é o homem que aceita realizar uma incumbência exigida pela comunidade a que pertence e se preparou devidamente para isso, munido-se dos conhecimentos necessários. Não é de modo algum o que se adornou de leituras clássicas, que perambulou por museus estrangeiros ou absorveu alguma disciplina científica por prazer ou por orgulho em possuí-la. Tudo isso pode fazer parte da cultura, mas não a define; tudo depende do sentido que recebe daquele que se mune das artes, das letras e da ciência (VIEIRA PINTO, 2020b, p. 123).

A afirmação do autor nos remete à reflexão acerca do valor social da cultura. Assim, todo o conhecimento apreendido pelo graduado, mestre ou doutor precisa ter uma validação social. Perante a realidade de um país que ainda não se desenvolveu, e que pela falta de soberania nacional ainda carece de ciência, de tecnologia, do pleno emprego, de condições dignas de vida, entre tantas outras necessidades, todo o conhecimento de graduados, mestres ou doutores, deve ser um conhecimento útil socialmente, do contrário é um conhecimento que serve só a si mesmo, não serve a nação, mas a desserve.

As possibilidades quantitativas e qualitativas da educação dependem da etapa do desenvolvimento geral, porque a sociedade dirigida por setores minoritários nunca educa maior número de indivíduos, nem lhes distribui mais instrução que a necessária para que cumpram tarefas objetivas que lhes impõem. Em consequência só as mudanças de fases e a passagem a uma situação de maior desenvolvimento, com a correspondente criação de maiores e mais complexas exigências, levam a sociedade em curta etapa a incrementar quantitativamente e qualitativamente o processo educacional formalizado (VIEIRA PINTO, 2003, p. 112).

Em uma sociedade capitalista é ingenuidade esperar que a elite ofereça educação em quantidade e qualidade a todo o seu povo, ela apenas ofertará o necessário para que as estruturas sólidas da lucratividade sobre a força de trabalho continuem a existir. Por isso, mesmo que em determinados momentos exista a possibilidade de um número maior de pessoas com acesso à educação em diferentes níveis de ensino, muito provavelmente, como já escrito em parágrafos anteriores, tratar-se-á de uma educação conformada aos limites das possibilidades de reivindicação.

Possibilitar o acesso de toda população a uma educação de qualidade pode representar um risco aos privilégios da camada minoritária que detém o poder. Nesse sentido, não será por meio do Estado brasileiro vigente, ou de governos até mesmo progressistas, que a educação de qualidade chegará a todo o povo brasileiro. Se assim fosse, o Estado não seria burguês e nem os governos mais à esquerda seriam da ala progressista, mas sim,

revolucionários.

É preciso ratificar que nem todos os brasileiros possuem acesso à cultura elaborada em um país subdesenvolvido e de caráter dependente, mas há os que a possuem e a estes cabe extirpar qualquer tipo de pedantismo de cultura sem serventia, já que poucos possuem oportunidade de ascensão a graus elevados do saber e quando lá chegam, julgam-se personalidades incomuns ou excepcionais. Vieira Pinto (2020b) descreve como pedantismo típico dos países atrasados a característica destes intelectuais semicoloniais terem a necessidade de se pavonear com alguns amiúdes conhecimentos que na maioria derivam da especulação de ideias sem ligações com o real, e não sendo o bastante, de serem exibidos publicamente nos mais variados espaços acadêmicos não poucas vezes enveredando ao charlatanismo (VIEIRA PINTO, 2020b).

A sociedade brasileira é carente de tudo, portanto, o que menos ela precisa em nossa análise, é de devaneios intelectuais. Por isso, aquele que teve oportunidade, pelas vias mais diversas de ascensão às formas mais elevadas da cultura, tem a responsabilidade de contribuir com o seu país e com o seu povo, no sentido de usar toda sua inteligência e conhecimento para ajudar no processo de emancipação nacional. Não há aqui espaço para graduado, mestre ou doutor inútil e alienado culturalmente a partir de seus conhecimentos universais com pouco ou nenhum comprometimento com a realidade brasileira. Aqui se fazem necessários os conhecimentos extraídos e produzidos a partir da objetividade do real capazes de interpretar e enfrentar os problemas objetivos desta realidade.

Apenas o conhecimento não educará o educador do país subdesenvolvido. A cultura é um universo do conhecimento, mas que por si só não possui capacidade de transformar uma realidade social. Precisa o educador do país subdesenvolvido se envolver e sentir as contradições de sua realidade, do contrário, mesmo pertencendo a ela, estará dela alienado.

[...] pois lhes falta a prática social vivificante e criadora. Presos na caverna de um intelectualismo estéril e balofo, tentam compensar a falta de autêntica correlação com a realidade pela manipulação grave e pomposa de termos filosóficos e sociológicos. Produzem, então, o que acreditam ser sutis especulações e profundas interpretações dos acontecimentos. São evidentemente personagens ingênuos, mas nunca de boa-fé, pois a intenção reacionária é indisfarçável (VIEIRA PINTO, 2020b, p. 384).

Cabe, portanto, afirmar “o papel da prática como critério da verdade” (VIEIRA PINTO, 2020b, p. 60). É pela prática que se confirmarão as verdadeiras intenções do

possuidor de cultura, logo, do professor que se proponha a ter uma função verdadeiramente social e não reacionária. Somente inserido na realidade que precisa ser superada é que a consciência desenvolverá os elementos necessários para que ela se constitua como crítica no ambiente em que se insere, uma vez que é somente na vivência que se conhece a realidade, e é somente experimentando os dilemas desta realidade que o sujeito se sentirá parte dela, e, portanto, também responsável para com a sua transformação. É também nesse processo de vivência que a consciência ambiental crítica nacional poderá se desenvolver.

É justo dizer-se que uma comunidade só se realiza o empenho de desenvolver-se se o maior número de indivíduos que a compõem for constituído pelos que têm a vivência prática das condições decorrentes do subdesenvolvimento. São esses que estão habilitados a criar a ideologia do desenvolvimento. Porque para eles o desenvolvimento não é matéria teórica, não é assunto de estudo, não é programa abstrato, mas se apresenta como a única possibilidade de resolver as dificuldades em que vivem (VIEIRA PINTO, 2020b, p. 60).

Tendo o professor todo um arcabouço de conhecimentos teóricos dados pelos cursos, livros, pesquisas etc., agregados a disposição para usar esses conhecimentos em favor da prática social, certamente estará esse professor ao mesmo tempo desenvolvendo e ampliando sua consciência crítica, assim como exercendo sua função social na contribuição para com o desenvolvimento do seu país. Nesse sentido, a função do professor será eminentemente política, cabendo-lhe “examinar com autoconsciência crítica sua conduta e seu desempenho, com a intenção de ver se está cumprindo aquilo que sua consciência crítica da realidade nacional lhe assinala como sua correta atividade” (VIEIRA PINTO, 2003, p.113).

A leitura e interpretação crítica da realidade nacional é que contribuirá para alterar os rumos e mecanismos para o que poderá vir a ser uma postura e ação comprometida com a realidade. Entretanto, essa leitura e interpretação não é algo que se dá a partir de um posicionamento neutro diante da realidade, é necessário um posicionamento político, o que significa dizer ao lado de quem e contra quem estará este professor.

Daí a necessidade que tem de clarificar sua opção, que é política, através de sua prática, também política. Sua opção determina seu papel, como seus métodos de ação. É uma ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e de técnicas neutros para uma ação que se dá em uma realidade que também não é neutra. Assim, se a opção do trabalhador social é reacionária, sua ação e os métodos adotados se orientarão no sentido de frear as transformações. Em lugar de desenvolver um trabalho através do qual a realidade se vá desvelando a ele e aos com quem trabalha, em um esforço crítico comum, se preocupará, pelo contrário, em mitificar a realidade. Em lugar de ter nesta uma situação problemática que o desafia e aos homens com quem deveria estar em comunicação, sua tendência é inclinar-se a soluções de caráter assistencialista. O que o move, em última análise,

através de ações e reações, é ajudar a “normalização” da “ordem estabelecida” que serve aos interesses da elite do poder. O trabalhador social que faz esta opção pode, e quase sempre tenta, disfarçá-la, aparentando sua adesão à mudança, ficando, porém, nas meias mudanças, que são uma forma de não mudar” (FREIRE, 1982, p. 39).

A existência humana em uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas implica a convivência entre classe dominante e classe dominada. Um sujeito neutro seria aquele que não se posiciona e não exerce sua práxis em favor de nenhuma das classes existentes. Contudo, não se posicionar em uma sociedade que não é ausente de influência políticas é o mesmo que contribuir para a manutenção do *status quo*, ou seja, ser conivente com a permanência da fartura para uma minoria e a miséria para uma maioria.

No entanto, é preciso destacar que o posicionamento de neutralidade, mesmo contribuindo para a manutenção do modo de ser da sociedade, em muitas das vezes não é proposital, mas um agir de uma consciência ingênua. Ou seja, a representação mental do modo de ser das coisas está atrelada a explicações mágicas, místicas, imaginárias ou a um simples reflexo do que vê, mas que possui pouco ou nenhuma atividade mental para compreender a essência dessas manifestações reais (FREIRE, 2020).

A transmutação da consciência se dá especialmente pela prática concreta e coletiva, pois é nela que o posicionamento político vai se definindo a partir da reflexão sobre situações experienciadas na individualidade, mas principalmente na coletividade (RIBEIRO, 1984). É neste processo de luta consciente da necessidade de luta coletiva, que, enfim, o professor se percebe e aprende “a pensar em termos de luta de classes” (FERNANDES, 2020, p. 250). De uma luta que exige a transformação do estado de coisas tendo como horizonte a superação das desigualdades sociais, para estabelecer condições de humanização e de equilíbrio entre todas as formas de vida. Portanto, não se trata de almejar um país menos feio, com menos desigualdade, com menos injustiça, com menos ódio e com mais paz e amor, mas abolir, de vez por todas, as determinações capitalistas que provocam este horror que é uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas.

Talvez pareça até mesmo utópico, e para um período curto é possível que seja, mas pensar de maneira utópica evita que se pense de maneira reformista, de contentamento com migalhas que por ventura apareçam transviadas de um bem viver que na sua essência não põe fim às contradições e ao paradoxo da miséria na fartura que continua a existir. Em suma, pensar utópico é se negar a pensar ingenuamente ao aderir um contentamento que no fundo é descontente. “A utopia não consiste no irrealizável, nem é idealismo, mas sim, a dialetização

dos atos de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão a utopia também é engajamento histórico (FREIRE, 2016, p. 58).

Sob tal compreensão, só poderá anunciar a humanização quem estiver disposto a denunciar tudo aquilo que desumanize, por isso uma consciência ingênua de contentamento com o menos pior é inimiga do anúncio crítico para a humanização de todos, esse saudosismo chega ser reacionário. Como já alertara Vieira Pinto (2020b), o saudosismo é uma característica da consciência ingênua, saúda-se um tempo que se foi e algumas glórias do passado e em contrapartida rejeita o tempo presente, que, porém, nas palavras do autor Vieira Pinto (2020b, p. 352) “não se limita à nostalgia do passado; pretende restabelecê-lo. Torna-se aí, reacionária, assume postura de resistência à realidade, deixa germinar em seu seio uma atitude de má-fé para com o mundo, que a fecha à compreensão dos acontecimentos”

A manifestação do saudosismo pela consciência ingênua causa um bloqueio na ação, impossibilitando os avanços necessários aos cursos da história ao sujeito contentar-se e conformar-se com o passado, que mesmo não tendo sido revolucionário, seriam tempos de glória.

Sendo a consciência uma “representação mental da realidade exterior, do objeto, do mundo, e representação mental de si, do sujeito, autoconsciência” (VIEIRA PINTO, 2003, p. 59), ela se desenvolve e se manifesta de dois modos distintos, a depender de como leva em consideração a objetividade, podendo ser ingênua ou crítica. A consciência ingênua, por mais que faça reflexões, investigações e questionamentos, desconsidera os determinantes desta forma de pensar, isto é, a objetividade do real (VIEIRA PINTO, 2020b). Já a consciência crítica, ao contrário, concebe a representação mental “acompanhada da clara percepção dos condicionamentos objetivos que a fazem ter tal representação” (VIEIRA PINTO, 2003, p. 60).

A esse respeito, é importante esclarecer que não significa que aquele que possui uma instrução elevada possua consciência crítica ou que aquele que não é letrado possua uma consciência ingênua; o inverso é perfeitamente possível, a depender de como o modo de pensar se relaciona com a realidade objetiva. Por isso, “a combinação perfeita é aquela que, ao mesmo tempo, é esclarecida e crítica. Ampliando o máximo o seu conteúdo de representações e sabendo da sua vinculação aos fatos e as coisas, é a única a estar em condições de produzir a explicação da realidade nacional” (VIEIRA PINTO, 2020b, p. 27). Não se trata de maneira alguma de desconsiderar a importância de um não-letrado crítico ao processo de desenvolvimento nacional, especialmente quando se dirige à grande massa popular, visto que são estes os grandes protagonistas e a força motriz do processo de mudança

nacional. Todavia, ao nos dirigirmos à vanguarda da sociedade, é imprescindível que esta seja esclarecida e crítica. Que os professores sejam esclarecidos e críticos.

As sistematizações da consciência apenas esclarecida, mas ingênua, são inadequadas e se manifestam com frequência em sistemas filosóficos e sociais, ou em teorias políticas e econômicas, em que se percebe a sua radical ingenuidade. Graças à fácil confusão entre clareza e autenticidade, fazem-se passar por concepções respeitáveis e, de fato, submetem ao seu domínio inteligências das mais valiosas, impedidas por isso de dar ao processo da realidade nacional assistência e a contribuição útil que só se devem esperar da atitude crítica (VIEIRA PINTO, 2020b, p. 27).

Um professor graduado, mestre ou doutor pode ter o domínio de muitos conhecimentos universais, entretanto, todos estes conhecimentos são subsidiários quando se trata de aplicá-los à realidade nacional. Entendemos, a partir dos estudos realizados até a escrita deste texto, que somente o conhecimento autêntico e articulado à realidade nacional poderá contribuir para com o desenvolvimento do país. Isso porque, ao buscar compreender os determinantes do seu modo de pensar perante a objetividade, é possível compreender os elementos necessários para a superação de determinada realidade. Um país periférico, subdesenvolvido, dependente e por isso carente de quase tudo, não precisa de intelectuais que reproduzam uma consciência ingênua, pois “a ingenuidade da consciência cria séria resistência à ação dos que, compreendendo de modo verdadeiro o significado dos acontecimentos, lutam por intensificar aquele processo” (VIEIRA PINTO, 2020b, p. 163) isto é, o de desenvolvimento do país.

Não é incomum em certos grupos de intelectuais privilegiar uma cultura humanística e universal acima de qualquer outro fenômeno, sobretudo do desenvolvimento econômico do país, o que caracteriza, portanto, um modo ingênuo de pensar.

Supõem-se que o homem existe anteriormente ao fato econômico, pois para existir lhe basta a posse da “essência humana”, eterna e invariável, quando, em verdade, o homem é um ser que precisa produzir a sua existência mediante o trabalho sobre a natureza, dentro de um regime de relações sociais com os seus semelhantes. Nenhuma das manifestações específicas da realidade humana teria lugar se previamente o homem não se fizesse existir, no sentido rigoroso da palavra, ou seja, se não organizasse a produção de bens e das condições indispensáveis à sua subsistência. Antes de produzir qualquer coisa no domínio da cultura, o homem tem de produzir a si próprio pelo trabalho (VIEIRA PINTO, 2020b, p.328).

Cultura humana e subsistência material para a reprodução da vida humana são fenômenos que se relacionam por dialética ao longo do processo histórico. Mas a cultura humanística não se sobrepõe às determinações materiais, isto porque, é a partir desta última

que se origina a primeira pelo processo do trabalho e, por consequência, a constituição do gênero humano. Trata-se de um processo constitutivo desde as sociedades primitivas. Contudo, nas sociedades capitalistas e, de maneira mais intensa, nas sociedades subdesenvolvidas, o que deveria ser o processo de humanização, torna-se desumanização; o que deveria ser produzido para a subsistência humana, torna-se mercadoria para alguns poucos pela superexploração da força de trabalho de muitos.

O subdesenvolvimento do país se identifica ao desumanismo da existência do povo. O homem do país atrasado é um ser desprovido de essência humana, tal o estado de miséria, ignorância e enfermidade em que vive. É um ser alienado de si mesmo, não possuidor daquilo que o deveria definir como homem (VIEIRA PINTO, 2020a, p. 470).

Enquanto imperar o subdesenvolvimento, não haverá condições de humanização para a maioria do povo brasileiro. As amarras pela luta por sobrevivência em condições de precarização do trabalho alienado acaba por impossibilitar o desenvolvimento e a valorização da cultura. Por vezes, a condição de dependência de países periféricos como o Brasil impõe um acesso mínimo à cultura letrada, disfarçada de democratização da educação, mas cuja intencionalidade real está em continuar a reproduzir a ideologia da dominação e superexploração da força do trabalho. Não se trata de um acesso à educação que tenha por fim o pleno desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da cultura, por isso que somente a “política do desenvolvimento em bases nacionalistas constitui para nós verdadeiro humanismo” (VIEIRA PINTO, 2020a, p. 470).

Compreendemos que enquanto não houver um desenvolvimento econômico preocupado com a soberania nacional, tudo mais será descartável, pois o que essa nação precisa não é de um disfarce de acesso à cultura, mas desenvolver, de fato, sua própria cultura. Sem desenvolvimento nacional, sem emancipação nacional, o país continuará no curso de um projeto decadente que engana até os mais letrados, pois acreditam que as migalhas oferecidas sob os ditames imperialistas serão suficientes para humanização do povo brasileiro. As migalhas oferecidas, em boa medida, corroboram para ludibriar as gentes sobre a ideologia de um falso desenvolvimento, de uma falsa democratização da educação tão somente para manter as coisas como estão, pois a sociedade “não educa ninguém que não precise educar” (VIEIRA PINTO, 2003, p. 103), portanto, será oferecido um nível de educação suficiente para que se mantenha a essência dos problemas nacionais, isto é, a dependência e o subdesenvolvimento.

Países com essas características podem ter todas as crianças matriculadas na escola, podem aumentar as matrículas no ensino superior, podem formar milhares de mestres e doutores, entretanto, todos com uma formação pré-condicionada para que não ultrapassem os determinantes do subdesenvolvimento e da dependência. Tais condicionamentos continuarão sendo impostos posteriormente no mercado de trabalho, de forma que quanto mais condicionada à mente burocratizada, mais distante estará para pensar, de fato, a libertação das suas correntes. São mentes tão condicionadas que pouco contribuem para a superação dos dilemas de seu país. A sociedade só educará no nível que precise educar e a consciência que não o perceba, não denuncie e não se revolte com tal descabimento, encontra-se ludibriada e imersa no poço da ingenuidade.

A dialética entre a consciência crítica e o desenvolvimento não é um fenômeno que ocorrerá verticalmente por meio da educação, tanto pelos motivos já descritos sobre o pré-condicionamento da educação para as gentes dos países subdesenvolvidos, quanto pela condição restrita da educação a alguns grupos minoritários dos países periféricos, especialmente quando se trata das instituições universitárias que formam a maioria das profissões tal como a de professores. Para Vieira Pinto (2020a, p.502)

[...] no país subdesenvolvido em que a educação é um benefício de classe, a rigor, até os alunos o são, instalados num castelo de sinecuras, honrarias e vitalicidades, abrir mão dos proveitos em que se reclinam e assumir o papel de fator de vanguarda no processo social. A função proveitosa que a universidade deve desempenhar terá de lhe ser imposta de fora para dentro, pelas forças políticas, particularmente as massas trabalhadoras organizadas, que, ao impulsionar a alteração da sociedade, a transformação em órgão cooperante no desenvolvimento do país. No estado de subdesenvolvimento, caracterizado pela inevitável alienação cultural, a universidade não passa de simples ornamento social, cenáculo de marginais cultos e de ociosos mais ou menos instruídos.

É certo que se esperaria da “casa do saber”, onde se encontra ou deveria se encontrar a vanguarda da sociedade, um mínimo de apoio para a formação da consciência crítica e ajuda na superação dos problemas nacionais, mas como já explicitado, até mesmo no meio da intelectualidade, falta-lhes consciência objetiva, e na falta desta não se pode esperar um mínimo de dispêndio para resolver os problemas nacionais. Além do mais, em boa medida, as universidades historicamente constituíram-se em instituições com privilégios elitistas que destoam da realidade brasileira, não fazendo parte das vidas da imensa maioria da população brasileira. Muitas delas, inclusive, desconhecem ou ignoram os desafios colocados na prática social das gentes brasileiras que sobrevivem diante do subdesenvolvimento. Por

esta razão, são ou serão aqueles que conhecem, sofrem e sentem essa realidade que terão os elementos para mobilizar e compor as fileiras de uma transformação radical e não reformista. Ademais, a universidade é

[...] mero requinte de luxo da classe dominante para alojar os seus rebentos intelectuais, permanece à margem do movimento social, pois não tem nele qualquer papel a desempenhar. Claro está que esta situação desaparecerá em breve, quando não for mais permitido ao país o sustento de custosas suntuosidades sem efeito social proveitoso (VIEIRA PINTO, 2020a, p. 502).

A universidade tem função social, especialmente no sentido da superação do subdesenvolvimento e da dependência científica e tecnológica brasileira. Se a universidade não cumpre com a sua função ela merece a sua nação e por isso, tal como está sob a lógica acadêmica produtivista, torna-se “absolutamente funcional à ordem dominante” (OURIQUES, 2017, p. 111), portanto, desnecessária e indefensável.

A universidade brasileira está situada geograficamente no Brasil, mas serve aos interesses da metrópole, o que não poderia ser diferente em um país cuja elite e intelectuais pouco fazem para reverter essa lógica, pelo contrário, a ela se submetem e de diferentes formas. Ao analisar a ciência produzida pela universidade brasileira, Ouriques (2017, p. 104) interroga de maneira elucidativa:

Como foi possível criar um professor universitário que ignora questões elementares do mundo contemporâneo - como o crescente pagamento de royalties - especialista em ignorar o imenso desafio científico e tecnológico dos países dependentes, simulando produção de conhecimento e, mais triste ainda, limitando-se ao papel de um improdutivo pequeno-burguês que sai à procura de citações, sugerindo que para ele é mais importante figurar no pé de página de algum artigo em inglês do que produzir para o seu país?

As indagações afirmativas de Ouriques (2017) evidenciam que a universidade brasileira segue sem tergiversar a lógica da dependência, por uma série de questões, entre estas estão o grande número de publicações em periódicos internacionais, mas que mesmo com alta “produtividade” de artigos científicos, quase nada possuem em patentes enquanto o Brasil paga bilhões de *royalties* anuais a empresas multinacionais. Obviamente estes são elementos que se relacionam, pois quanto maior o incentivo da Capes para publicação no exterior, mais de bandeja se entrega a ciência brasileira e as patentes que poderiam ser do país. Vale mencionar que o contrário não ocorre em países com grande capacidade científica e tecnológica tal como a China que resguarda para si o que produz de ciência e tecnologia, pois o que interessa é o desenvolvimento nacional de seu país (OURIQUES, 2017).

Percebe-se que ocorre um imenso entreguismo da ciência e da tecnologia brasileira à metrópole. Entrega-se as potencialidades do desenvolvimento econômico do país gratuitamente sem nem se questionar. O academicismo oferece doses diárias de subserviência e conformismo aos universitários, nas palavras de Ouriques (2015, p. 15) “[...] é profundamente anti-intelectual, colonizante, eurocêntrico. Ainda que esnobe, não faz menos do que simular produção intelectual; é esterilizada e inútil do ponto de vista das maiorias, das necessidades sociais e nacionais num país dependente”. Por isso que este modelo de universidade é indefensável. Ou a academia se volta para as necessidades de sua gente, ou ela sucumbirá, por isso que este “[...] academicismo nocivo merece denúncia e combate” (OURIQUES, 2015, p. 15).

A crítica é necessária a tudo aquilo que seja um entrave para o desenvolvimento do país, tal como o academicismo produtivista, que nas amarras da sua ingenuidade ou até mesmo no seu reacionarismo, é conivente com a miséria do povo brasileiro, pois um país só se desenvolve a partir do momento que produz ciência e tecnologia para criar condições de ampliar a educação, a cultura, o emprego e demais condições necessárias para a dignidade da vida humana. O capitalismo em si é perverso, mas perversidade maior se dá com as gentes do país subdesenvolvido e dependente, que tem sua força de trabalho e seu tempo de vida espoliados. Se a sociedade não se desenvolve, o desenvolvimento humano, muito menos. A regra é esta, e se a universidade brasileira na posse de conhecimentos mais elevados nada faz para romper com este ciclo, ela é tão perversa quanto todas as demais maquinarias do capital.

As tarefas da consciência ambiental crítica nacional para com os países subdesenvolvidos e dependentes são difíceis de serem enumeradas. Há muito a denunciar, assim como há muito a anunciar também, e estas são tarefas de todo professor, pois sua função ultrapassa os ensinamentos escolares, especialmente quando o professor possui compreensão e consciência de que sua função é também política, independentemente do espaço que ocupe na sociedade. Mas consciência crítica não se dá tão somente pelos conhecimentos que se obtém pela via formal, ela deve se desenvolver também pela prática social de todo professor, que ao viver a realidade nacional atentamente poderá desenvolver a autoconsciência crítica. Como afirma Vieira Pinto (2020b, p. 66), “não há outro modo de captar o real senão introduzir-se na sua mobilidade, esposando-lhe a dinâmica; o meio único de realizar a união do homem com o mundo é a ação”.

Como já explicitado anteriormente, o que difere essencialmente a consciência ingênua da consciência crítica é sua relação com a objetividade, a análise a partir do

pensamento pautado nas coisas tal como elas se apresentam no real, e não de maneira imaginária ou especulativa. A análise do real a partir da categoria da objetividade impõe a dúvida, o questionamento, a necessidade de problematizar por que as coisas são tal como se apresentam. Esse exercício permite compreender aquilo que se apresenta a frente e, principalmente, projetar o futuro a partir da superação do presente, não idealmente, mas com elementos extraídos da realidade (VIEIRA PINTO, 2020a). Portanto, é necessário problematizar e projetar o desenvolvimento da nação a partir da e sobre a realidade brasileira, sem devaneios ou idealismos, pois isto desconfiguraria a própria categoria daquilo que é objetivo em uma sociedade cujas condições econômicas não permitem um mundo livre para divagações do que poderia ser, antes de saber como ele é, em vias de fato.

A interpretação da realidade brasileira requer uma análise dos processos que se incursionaram ao longo da história e que, por isso, não são estanques e invariáveis, nem mesmo podem ser analisados como elementos que fizeram parte da história de um determinado período e com ele se findaram. Como afirma Vieira Pinto (2020a, p. 38), “A história não é o conhecimento do passado enquanto passado, mas do presente que foi. Cada forma da realidade passada foi o presente de certo instante. Mais do que isso, foi também o futuro de um presente mais antigo”. Nesta perspectiva, o presente da realidade brasileira, foi o futuro de um passado. Obviamente a realidade atual não pode ser compreendida como um reflexo do passado, mas somente com a revisão da história poderá se compreender vários elementos do presente.

Revisitar os acontecimentos do passado é uma forma crítica de interpretar o presente, mas mais que isso, é uma forma de descobrir elementos que podem auxiliar na superação dos problemas do tempo presente, por isso o revisionismo da história é fundamental. Mas somente o “revisionismo como exercício da crítica, independente de todo critério de conveniência, que não seja o da objetividade e da verdade” (RAMOS, 2018, p. 202), ou seja, um revisionismo que não oculte ou não distorça os elementos da história por interesses coniventes com projetos reacionários, pois se a história não é contada com verdade e objetividade, o avanço pela ação é impedido e o modo de ser das coisas retrocede. Portanto, não basta revisitar a história, mas revisité-la com senso e análise crítica com o maior número de elementos possíveis.

A racionalidade é a única maneira de interpretar a historicidade e a objetividade tais como elas são, pois o contrário do racionalismo é o irracionalismo. Uma forma de interpretação distorcida da realidade objetiva e dos fatos históricos nela compreendida, leva a

todo tipo de idealismo, ou invenção de um mundo inexistente, como um mundo que deveria ser, quando na realidade não é, por isso toda forma de interpretar a realidade que não seja de maneira racional, impede uma ação concreta e passível de ser executada dentro das possibilidades e condições existentes. “O que a consciência crítica procura com exigência de objetividade no conhecimento da natureza é excluir posturas místicas, românticas, ingênuas. É excluir o milagre, o sobrenatural, a explicação pelas causas finais” (VIEIRA PINTO, 2020a, p. 65).

O modo cândido de pensar ou aprisiona-nos ao mundo das ideias ou então percebe a realidade apenas com um reflexo daquilo que está aparente, sem fazer grandes imersões na essência dos fenômenos, suas determinações e relações, de modo que “coloca no mesmo pé coisas que deveriam estar em planos distintos, em razão da diferença de prioridade, quando não chega ao ponto de inverter a ordem de valor e dar privilégio às modificações simplesmente subjetivas” (VIEIRA PINTO, 2020a, p. 66). O pensar racional está intimamente ligado com a forma dialética de transportar para o pensamento os aspectos da totalidade da realidade, o que inclui, inclusive e, sobretudo, as contradições desta realidade, as quais devem o pensamento racional dar conta de identificar para configurar uma maneira de pensar a realidade a partir da categoria da racionalidade (VIEIRA PINTO, 2020a).

Compreender dialeticamente a principal contradição da realidade brasileira é o aporte constitutivo para poder projetar um projeto de nação e emancipação nacional que avance para além do que poderia idealmente ser, do que é contraditório e do que possui potencialidade de ser em vias concretas e objetivas. Logo, trata-se de superar a contradição principal de países subdesenvolvidos e dependentes como o Brasil, que amargam de longa data sua submissão ao imperialismo. Tal superação exige a construção de um projeto de nação que tenha como tarefa principal superar o imperialismo, a contradição que impede o país de ser mais.

Uma análise da totalidade brasileira implica situar o Brasil na sua realidade local e global, isto é, tudo mais que o determine a ser tal como é. Pensar por totalidade é descobrir as imbricações entre os fenômenos de modo que seja difícil compreender sua essência quando separados de um contexto maior.

O pensar crítico [...] é o que assume deliberadamente a perspectiva da totalidade para compreender a realidade social. É aquele que recusa a considerar os problemas nacionais como equações isoladas, porque sabe não haver fatos sociais absolutamente independentes, desligados do contexto histórico-social onde têm origem e do qual recebem significações (VIEIRA PINTO, 2020a, p. 124).

É preciso cautela quando se tenta resolver os problemas de maneira fragmentada, haja vista que nenhum problema se constitui por ele mesmo, assim como também não significa ser fruto de outro específico. O que ocorre é que os problemas nacionais são determinados histórica e socialmente, só podendo ser compreendidos a partir de um exercício de problematização que conheça a raiz daquilo que determina o problema. “O simples reconhecimento de ligações entre os problemas não significa, contudo, introduzir a categoria de totalidade” (VIEIRA PINTO, 2020a, p. 119). Dessa forma, é preciso clareza de que nenhum problema pode ser resolvido de maneira isolada, isto porque compreende uma rede de complexos totalizantes. A consciência cândida tende a se confortar e até se conformar com a resolução de problemas imediatos, seria esta uma maneira de descansar com mais tranquilidade a cabeça no travesseiro por uma noite, sem estar, porém, totalmente livre dos pesadelos que estarão por vir.

É imprescindível que a categoria de totalidade componha o pensar crítico, não tão somente por tratar-se de uma maneira lógica de compreender os determinantes dos problemas, mas como também, para configurar uma maneira mais assertiva de guiar as intervenções práticas na realidade e não cair no erro candente da fragmentação ou do idealismo, pois para além de compreender em essência os problemas da realidade nacional, é preciso ter sobre eles uma ação de estar no mundo e, principalmente, de ser no mundo por uma relação dialética entre consciência e ação.

Neste sentido, Vieira Pinto (2020a, p. 192) esclarece que “o que vai da consciência ao mundo é o projeto e a operação, e o que vai do mundo à consciência, é a transformação desta pelo ato que realizou, pois não é mais a mesma que antes de havê-lo feito”. Temos, portanto, a elucidação do significado e da importância da categoria atividade para o desenvolvimento da consciência crítica uma vez que por mais lúcida e constitutiva de vários elementos do saber, a consciência só sofrerá uma transmutação verdadeiramente crítica quando for ao encontro daquilo que a coloca à prova, isto é, sua atividade na realidade considerando-se que, como já citado em páginas anteriores, é a realidade que determina a consciência e não ao contrário.

A ação dos indivíduos no mundo possibilita, ao mesmo tempo, a transformação deste mundo e a transformação de quem o transforma, e por isso que a transformação que se deseja da ordem das coisas só se dará pelo agir e não pela passividade ou por ideias de como deveria ser. Se o Brasil é uma nação dependente e subdesenvolvida, é porque alguém

agiu para este estado de coisas; não foi obra divina, foi obra dos homens e são os homens que fazem história, e só a fazem porque agem, logo, é agindo que o estado de perversidade se transformará; não será uma transformação por contemplação.

A atividade, como disposição inerente ao homem, é sempre criadora, pelo projeto que implica e pelo trabalho em que se consubstancia, dentro de um lugar de convivência, porque se agir é modificar o estado do mundo, é criá-lo enquanto tal. A nação deve ser vista como campo de trabalho social, cujo resultado, conforme o projeto que o mover, e se tiver origem na classe trabalhadora, será a verdadeira nação (VIEIRA PINTO, 2020a, p. 203).

Um projeto de nação está amparado pela ideologia do desenvolvimento nacional em favor e por obra da classe trabalhadora que sente e vive as penúrias de não ter uma nação para si, mas que pode projetar e executar, por meio do trabalho, a nação que lhe será digna, a possibilidade de ser mais superando as condições-limite pela conquista da liberdade. Conforme esclarece Vieira Pinto (2020a, p. 284),

As “situações-limite” não são a fronteira entre o “ser” e o “nada”, mas a fronteira entre o “ser” e o “mais ser”. Não são a abertura para a transcendência metafísica ou religiosa [...] Não são o contorno infranqueável onde terminam todas as possibilidades, mas a margem real de onde começam as mais ricas possibilidades. Não são o modo de existir que torna inútil a liberdade objetiva, por não haver ato a decidir capaz de superá-las, mas, ao contrário, são a mais intensa convocação a liberdade, pois descortinam um infinito de atos a fazer, exatamente aqueles que as devem suprimir como “situações-limites”. Não são a morada do desespero, mas a da esperança.

Liberdade, de acordo com a etimologia, tem origem do latim *libertate*, e pode ser definida pelo dicionário Michaelis (2009) como o estado de pessoa livre e isenta de restrições. A condição de exercer atos livres defendida neste texto não se refere à liberdade individual, mas sim, à liberdade coletiva nacional, isto é, à libertação das gentes brasileiras. Uma nação marcada pelo subdesenvolvimento não pode ser livre em coletividade quando as gentes sofrem a opressão das desigualdades sociais, da ignorância, da incapacidade de ser mais para si; quando é subordinada a ser para o outro, a servir o outro pela sua condição de dependência primordialmente econômica, quando reina o imperialismo e a subserviência por este colocada. Portanto, se definirmos que “a liberdade é o libertar. Adquirimo-la quando contribuimos para libertar a realidade, isto é, o país, de alguma servidão que o oprime” (VIEIRA PINTO, 2020a, p. 271). No caso brasileiro, a sua principal situação de opressão é a dependência que impera o subdesenvolvimento, logo, a emancipação nacional tem a ver com a soberania nacional em favor das classes oprimidas, portanto, da defesa do nacionalismo.

Por natureza, o nacionalismo significa o término da alienação, pois define a essência de uma consciência nacional que reflete a sua realidade e só através desta alcança a realidade restante. Se por definição o nacionalismo representa o fim da alienação, na prática, a passagem de um modo de ser ao outro não é imediata, mas progressiva. Os comportamentos alienados vão cedendo à medida que progride a consciência autêntica do país, o que quer dizer, que progridem os fundamentos desta no processo objetivo, numa palavra, que se constitui uma economia de base interna (VIEIRA PINTO, 2020a, p.393).

O nacionalismo é por essência a extirpação de toda e qualquer dominação e dependência ao imperialismo, seja em termos econômicos, seja em termos culturais. A soberania nacional não se dará pela importação literal das teorias da metrópole e caso as importe, estas devem passar pelo processo de redução, tal como já alertara Guerreiro Ramos (1996), anteriormente citado. A soberania nacional também não se dará pela importação da ciência e da sucata tecnológica do estrangeiro, nem pela importação de manufatura, em favor da exportação de minérios e de produtos agrícolas e por consequência, da exportação de mais-valia. Muito menos se alcançará a soberania com a exportação de prodígios cientistas via ciência sem fronteiras, já que só em países subdesenvolvidos a ciência não tem fronteira e patentes, ou com a exportação de pesquisas em potencial dada a submissão de pontuação Capes em revistas internacionais, ou pagando bilhões em *royalties* por patentes que poderiam ser brasileiras, assim como também não se dará pela privatização das indústrias petroquímica, de mineração ou viação, ou pela flexibilização de leis ambientais como a do novo código florestal em benefício dos latifundiários, ou sem leis e políticas protetoras do controle cambial e monetário e muito menos, se dará pelo incentivo a privatização e mercantilização da educação, onde todos pela educação podem dar pitaco.

A alienação intelectual da comunidade subdesenvolvida patenteia-se na incapacidade de dirigir por si mesma os seus negócios, explorar em seu exclusivo benefício as riquezas do solo, traçar por conta própria o projeto de atuação internacional. Todas as manifestações de alienação cultural e ideológica têm por base e causa a alienação econômica. Por isso, só serão vencidas quando esta se for (VIEIRA PINTO, 2020a, p .387).

Para o pensamento ingênuo, a alienação econômica está em segundo plano, como se fosse possível superar a alienação intelectual sem colocar em questão a contradição primeira que é, essencialmente, econômica. Por isso, o nacionalismo aqui defendido é

[...] fundamentalmente, ideologia das massas porque visa libertá-las das opressões e

espoliações de que são vítimas. Não apenas nelas têm inspiração, os motivos e a verdade dos seus princípios, mas depende delas para ser historicamente eficaz. A soberania nacional e a política nacionalista funda-se no poder político das massas trabalhadoras (VIEIRA PINTO, 2020a, p. 446).

É sob esta perspectiva que a consciência ambiental crítica nacional, aquela que pensa criticamente o ambiente nacional, é o fundamento que precisa ser construído por e entre todas as gentes brasileiras, especialmente por aqueles que têm como função garantir a cultura letrada, que é um dos elementos da e para a consciência crítica, cuja responsabilidade social também é dos intelectuais públicos e dos professores. Estes últimos, embora mais suscetíveis a cooptação ideológica por parte dos meandros do Estado e do capital, precisam e devem aliar-se a outros estratos da sociedade como forma de garantir o desenvolvimento da sua consciência ambiental crítica nacional, do contrário, estarão cada vez mais suscetíveis à lógica reprodutora do modo de produção vigente, podendo, inclusive, contribuir com ela, mesmo que ingenuamente.

O professor em sua sala de aula pouco poderá contribuir com a sua função social perante as especificidades brasileiras relacionadas ao desenvolvimento da nação e à transformação social enquanto não possuir clareza e compreensão da própria sociedade em que vive, a compreensão crítica do ambiente brasileiro. Embora esta afirmação pareça óbvia, nem tudo que é óbvio, realmente o é, pois, a ideologia dominante reúne suas forças justamente para obscurecer a obviedade. Isto se revela de diversas formas, inclusive, por vezes, por meio do romantismo na profissão docente, fruto de uma consciência ingênua em que o professor toma para si, individualmente, a responsabilidade de transformar as pessoas e, por consequência a sociedade, desconsiderando o contexto sócio-histórico, econômico, político e cultural do país.

Ao romantizar a docência, em um país capitalista, periférico, subdesenvolvido e dependente, a educação acaba se configurando como um mecanismo importante de ajustamento e continuidade, ou pior, de aprofundamento das condições que impedem o ser mais da nação brasileira. Neste sentido, para que um professor tenha condição de cumprir com a sua função social, precisa, entre outros aspectos, se desvencilhar de todo este romantismo ingênuo da profissão, passando a enxergar e compreender a sociedade brasileira tal como ela é, dividida em classes sociais antagônicas que produz consequências das mais diversas desigualdades: sociais, educacionais, culturais, econômicas etc.

É preciso considerar que a burguesia é a classe dominante, logo, tudo mais servirá aos seus interesses para que continue a ser a classe dominante, inclusive e, sobretudo, pela

educação. Sobre as estratégias controladoras da burguesia, Tonet (2017, p. 4) afirma que “para reproduzir os seus interesses ela dispõe, como elemento principal, do Estado moderno que, embora passível de interferência dos explorados e dominados, sempre defenderá os interesses da classe dominante, pois é para isso que ele foi configurado”. Compreende-se, então, nesta relação entre burguesia, Estado e educação, que, se é o Estado que organiza as diretrizes da educação, as organiza conforme os interesses daqueles que são dominantes, ou seja, da classe burguesa. Neste sentido, Tonet (2016, p. 164) explica que:

Um dos grandes instrumentos de que se serve o Estado para garantir a reprodução do capital é, exatamente, a educação escolar. É, especialmente, através dela que se prepara, por um lado, a força de trabalho que servirá de insumo para o processo de produção e, por outro, o indivíduo, através da assimilação de ideias, valores e comportamentos, para integrar à sociedade burguesa. Este instrumento, sem dúvida, não é o único, mas é um dos mais importantes. Por isso, a organização e o controle da educação escolar são tarefas das quais o Estado não pode se desfazer. É uma ilusão pretender organizar um processo educativo que não atenda, mesmo que em formas diversas, os interesses do capital.

O professor criticamente consciente das condições econômicas nacionais do ambiente em que vive, não poderá sozinho e por meio da sua prática educativa mudar as relações econômicas do país. Entretanto, as “escolhas, por sua vez, ainda que limitadas, poderão influenciar as outras dimensões sociais em sentidos diversos, ou seja, mais no sentido de frear ou de impulsionar a mudança” (TONET, 2013a, p. 249). Por exemplo, a escolha e abordagem de determinados conteúdos em sala de aula pelo professor podem ajudar a conservar a ordem ou promover uma concepção de mundo que justamente permita compreender a essência desta ordem, se colocando contra ela. Mas para isso, as dimensões requeridas por Saviani (2013) sobre a competência técnica e compromisso político do professor são imprescindíveis, isto é, não basta que o professor tenha apenas o domínio dos conteúdos específicos de sua disciplina, mas que se comprometa em favor tanto dos interesses do desenvolvimento humano dos estudantes, como da prática social destes. A prática social aqui é entendida como as múltiplas dimensões que envolvem a vida e a sociedade a que pertence este estudante, especialmente a sociedade brasileira, pois é a esta sociedade que este estudante pertence, e é sobre esta sociedade que atuará e, portanto, precisa compreender.

Outra dimensão fundamental da prática educativa está relacionada às finalidades que se pretende atingir. Para Tonet (2013a),

O objetivo fundamental da educação é contribuir para que os indivíduos façam suas

objetivações comuns ao gênero humano, para poder construir-se como membros deste gênero, e tendo em vista que este objetivo, hoje tem o nome de emancipação humana, então todas as atividades deverão estar ordenadas em função dele. (TONET, 2013a, p. 266).

O autor ainda afirma que “o domínio sólido a respeito do fim não garante uma atividade educativa emancipadora. Mas a ausência dele muito contribui para o desnorteamento desta atividade” (TONET, 2013a, p. 267). Na lógica da educação capitalista, as objetivações do conhecimento construído pelo gênero humano não estão garantidas, de modo que o educador precisa ter clareza disso para que ele próprio consiga enfrentar essas determinações do sistema capitalista traçando as principais finalidades que pretende atingir com sua prática educativa em prol dos interesses da classe trabalhadora no sentido de construir os caminhos que a levem à emancipação.

Por mais engendradora que seja a prática do professor às condições impostas pelo capital, a prática docente não pode ser concebida como estagnada e impossível de mudanças, há nesta mesma condição contradições que dialeticamente podem e devem ser compreendidas para que sejam alteradas.

Daí a necessidade que tem o trabalhador social de conhecer a realidade em que atua, o sistema de forças que enfrenta, para conhecer também o seu ‘viável histórico’. Em outras palavras, para conhecer o que pode ser feito, em um momento dado, pois que se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer. Isto significa ter uma compreensão tática e estratégica, nem sempre, infelizmente consideradas (FREIRE, 1982, p. 41).

É possível idealizar uma educação de qualidade, uma formação humanística, omnilateral⁸ e integral dos sujeitos. No mundo das ideias tudo pode ser concebido, mas na prática, nem tudo que se imagina pode ser feito, o que não significa que aquilo que se imaginou nunca possa se realizar, faz-se o que se pode, nas condições do momento, porém, com as táticas e estratégias coletivas que justifiquem colocar em prática aquilo que em determinado momento se idealizou como horizonte. Os fins devem justificar os meios, e se o fim é a emancipação humana, os meios não podem impedir esse horizonte, por isso é preciso saber escolher os melhores meios.

⁸ Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Acerca da responsabilidade social do pesquisador, Vieira Pinto (1979, p. 514) nos inspira a pensar sobre a responsabilidade social do professor: “a responsabilidade social do pesquisador deve levá-lo ao cultivo do pensar crítico [...] para não se tornar um porta-voz de concepções equivocadas que se difundirão na sociedade [...]”. Quando afirmamos que a educação está sob a égide do capital e que por isso a prática educativa é limitada, não estamos desconsiderando a educação como um espaço de disputas, mas também não estamos depositando nela todas as expectativas.

Seguindo as advertências de Vieira Pinto (1979), é imprescindível que o educador tenha responsabilidade social para não se tornar um porta-voz de concepções ou de práticas equivocadas que, ao invés de contribuírem para humanização, levem à desumanização dos indivíduos. Por essa razão, destacamos a importância do desenvolvimento da consciência crítica do professor, para que ele seja capaz de interpretar os condicionamentos da realidade educacional, e ao percebê-los não se veja imobilizado em sua prática, mas capaz de escolher outros métodos e caminhos que o levem ao fim proposto, sem compactuar com aquilo que retrocederia o horizonte maior a ser alcançado.

Ao longo de todo o presente capítulo não dissemos outra coisa senão sobre a necessidade que tem o professor brasileiro de buscar desenvolver a sua consciência crítica, pois é dela que brota a consciência e conhecimento do que significa a verdadeira função social que deve ter o professor frente aos dilemas da sua profissão e do seu país. Na análise que fizemos até aqui, mediante esforços teóricos e analíticos, entendemos que o professor brasileiro estará cumprindo sua função social quando compreende e assume para si a responsabilidade de fazer com que o seu trabalho repercuta nas grandes questões nacionais ao encontro das necessidades urgentes das massas trabalhadoras, que não são outras senão a de compreender a profundidade das contradições que fazem o país ser subdesenvolvido e dependente, para angariar forças políticas para transformar essa realidade. Todavia, o papel político do professor não pode ser confundido com ações, decisões ou intervenções políticas que cabem a políticos.

O professor, por meio da sua atuação profissional, não pode mudar a estrutura econômica e social de um país, mas pode e deve, pela sua prática que é social e política, ensinar os conteúdos de ordem técnica aliados à compreensão do espaço situado pelos estudantes, isto é, o Brasil, em todas as contradições que envolvem o subdesenvolvimento e a dependência do país. Ao encontro disso, Vieira Pinto defende que:

Educar para o desenvolvimento não é tanto transmitir conteúdos particulares de conhecimento, reduzir o ensino a determinadas matérias, nem restringir o saber exclusivamente a assuntos de natureza técnica; é, muito mais do que isto, despertar no educando novo modo de pensar e de sentir a existência, em face das condições nacionais com que se defronta; é dar-lhe a consciência de sua constante relação a um país que precisa do seu trabalho pessoal para modificar o estado de atraso; é fazê-lo receber tudo que lhe é ensinado por um novo ângulo de percepção, o de que todo o seu saber deve contribuir para o empenho coletivo de transformação da realidade (VIEIRA PINTO, 2020, p. 126).

O que Vieira Pinto (2020) está nos ajudando refletir é que diante da situação de atraso de um país como o Brasil, o conhecimento escolar deve ter como função social, a de contribuir para com o processo de emancipação nacional por meio do trabalho coletivo. Contudo, não poderá o professor contribuir com sua genuína função de professor brasileiro se ainda não tiver despertado tal tarefa. Consciente disso, o professor situado e consciente da condição de um país periférico, subdesenvolvido e de capitalismo dependente, não deverá poupar esforços para buscar compreender as condições econômicas, sociais e políticas que determinam a sua prática, e, ao não fazê-lo, permanecerá imerso em sua consciência ingênua, algo que Vieira Pinto (1979) atribui a muitos cientistas brasileiros, e que em nossa análise, cabe perfeitamente a caso do professor brasileiro:

Falta no cientista, na imensa maioria dos casos, e sobretudo no país pobre e dependente, como premissa fundamental da sua formação, a consciência da natureza dos fundamentos e das relações ideológicas do trabalho a que se vota. Não só por preconceitos de estado social é normal julgar-se indivíduo privilegiado, mas ainda por deficiência de preparo epistemológico, recusa-se a debater estas questões, por acreditá-las desnecessárias, muito embora sejam vitais para a correta interpretação do seu trabalho (VIEIRA PINTO, 1979, p. 302).

Assim como o pesquisador, também não pode o professor interpretar corretamente os resultados do seu trabalho se não compreender o porquê e como seu trabalho é determinado objetiva e ideologicamente. Ao desconsiderar essas determinações no país subdesenvolvido, incorre o professor em: seguir fazendo o seu trabalho acreditando ingenuamente que está cumprindo sua função na transmissão do saber para a humanização dos indivíduos de maneira fantasiosa ou seguir realizando seu trabalho de maneira frustrada buscando explicações abstratas para a falta de êxito do seu trabalho.

Perante as análises de Vieira Pinto (1979), esse tipo de fenômeno, seja na prática do pesquisador, seja no caso aqui descrito do professor, ocorre em razão da ignorância dos condicionamentos sociais da prática profissional que, na ausência de uma consciência crítica, de uma rigorosa formação filosófica e epistemológica, torna esses profissionais incapazes de

interpretar coerentemente a realidade vivida, e por isso, as explicações para um fato incompreendido tendem a ser ingênuas. Logo, a função social da profissão não se concretiza ou então se realiza de maneira distorcida da realidade concreta, o que é diferente daquela que aqui defendemos na direção de suprir as necessidades do povo brasileiro.

Vieira Pinto (1979, p. 480), quando adverte sobre a função do pesquisador brasileiro assim nos diz: “a pesquisa é social porque o pesquisador, isolado ou em grupo, a empreende em razão de uma exigência, sem dúvida sentida subjetivamente, mas de origem e justificação objetivas, ou seja procedente de uma necessidade social” e posteriormente o autor continua: “o principal resultado da pesquisa científica é a sua contribuição ao desenvolvimento do processo econômico e cultural da humanidade” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 489). Do mesmo modo, nos referimos ao professor cuja função parte de uma necessidade social, qual seja, a de instrumentalizar os indivíduos intelectual, social e politicamente, a fim de que a apropriação destes saberes possa ser direcionada para o enfrentamento da realidade vivida objetivamente e para a contribuição, de maneira simultânea e complementar, com o desenvolvimento econômico e cultural do seu país.

Na seção anterior tratamos de discutir as relações ambientais entre ser humano e natureza nas especificidades do capitalismo brasileiro para compreender que essas relações são o que constitui uma abordagem consistente da educação ambiental nacional. Ressaltamos, no entanto, que essa abordagem não terá um caráter emancipatório se não abordada por uma consciência ambiental crítica nacional. Sem consciência ambiental crítica, a educação ambiental nacional emancipatória não se efetiva. Do mesmo modo, ela não se efetivará sem o resgate do pensamento crítico brasileiro, já há muito esquecido pela universidade e intelectualidade brasileira. Não faremos a revolução pela teoria, mas não há dúvidas de que ela é uma grande aliada. Para isso, há que se estudar o Brasil, há que compreendê-lo em essência, há que fazer uso de toda teoria crítica já produzida e daí avançar. Um professor, um intelectual, não pode parar de estudar, de ler, de conhecer sempre e mais, mas conhecer primeiramente a sua realidade, conhecer aqueles que a pensaram com profundo rigor teórico, o resto é perda de tempo, tempo que o Brasil não tem a perder, pelo menos não enquanto a condição subdesenvolvida e dependente pairar por aqui.

3.6 PELA REVOLUÇÃO BRASILEIRA

“Direito de viver
viajar sem passaporte
Direito de pensar
de dizer e de escrever
Direito de viver pela sua própria lei
Direito de pensar de dizer e de escrever
Direito de amar,
Como e com quem ele quiser
A lei do forte
Essa é a nossa lei e a alegria do mundo
Faz o que tu queres há de ser tudo da lei
Fazes isso e nenhum outro dirá não
Pois não existe Deus se não o homem
Viva a sociedade alternativa”
(A Lei – Raul Seixas)

Brava gente brasileira!
Longe vá... temor servil:
Ou ficar a pátria livre
Ou morrer pelo Brasil.
(Hino da independência – Evaristo Ferreira da Veiga e Barros)

“Avante camarada, avante
Junta a tua à nossa voz
Avante camarada, avante camarada
E o sol brilhará para todos nós”

(Avante camarada – Luis Cília)

O ícone do rock nacional, Raul Seixas, sintetizou brilhantemente o que queremos elucidar nesta seção que não é outra coisa senão o direito de ser livre, de viver como quiser, de fazer o que quiser, sem ser determinado pelo modo de trabalhar e viver alienado no e do capitalismo. Outra forma de viver e trabalhar é possível. Raul Seixas chamou isso de sociedade alternativa, Marx e Engels, de comunismo, quando em “Ideologia Alemã” refletiram que na sociedade comunista não existirá a divisão social do trabalho exclusiva, que poderá o homem se formar nos ramos que preferir, trabalhar com o que quiser, teorizar e criticar quando quiser, ter o lazer que quiser (MARX; ENGELS, 2009). “Faça o que tu queres, pois, é tudo da lei” (RAUL SEIXAS). Diria que na questão de propósito para outro mundo possível, o trio de épocas distintas mencionado está afinado, a liberdade é possível, a plena emancipação humana também o é. No mesmo sentido é que Franklin de Oliveira (1963, p. 99), diz que “a liberdade suprema é a liberdade de viver”, viver para sentir, para desenvolver o espírito e o gênero humano, livre de toda amarra econômica, política e cultural que confere

o atraso ao desenvolvimento do ser humano. Mas essa liberdade de viver plenamente e com ousadia, nas palavras de Franklin, ainda não fora outorgada, concedida, facultada ao homem brasileiro, por isso o autor clama pela necessidade de conquistá-la com urgência e esta conquista tem forma, conteúdo e nome: é a revolução brasileira.

Para o estado de coisas que vive o Brasil, é imperativo não outra coisa, senão a revolução brasileira, e nos moldes da realidade brasileira. Muito embora falar em revolução tenha parecido algo inalcançável pela hegemonia dos partidos, dos movimentos sociais, das universidades, dos sindicatos e demais organizações da sociedade civil que têm se preocupado muito mais com o direito à cidadania e democracia burguesa, com as políticas públicas, com o movimento eleitoreiro ou com as causas identitárias, do que com um real avanço para além dos imediatismos, como se, só o imediato e ainda extremamente fragmentado fosse possível. Ousar pensar na superação daquilo que torna necessária uma política pública, por exemplo, parece coisa de outro mundo; as forças tendem muito mais a um conformismo do que ao avanço e à superação da estrutura econômica, política e social vigente. O recuo do que é necessário não é de hoje, tem marcas históricas, especialmente quanto à forma da organização política brasileira que em poucos momentos teve a ousadia de enfrentar as condições objetivas para avançar na revolução; se tinha uma coisa faltava outra, de modo que até então a revolução brasileira não ocorreu e recua cada vez mais deste horizonte.

Alberto Guerreiro Ramos (2018), inspirado em Blanqui, Marx e Lênin, dirá que:

Revolução é o momento, subjetivo e objetivo, em que uma classe ou coalizão de classes, em nome de interesses gerais, segundo as possibilidades concretas de cada momento, modifica ou suprime a situação presente, determinando mudanças de atitude no exercício do poder pelos atuais titulares e/ou impondo o advento de novos mandatários (RAMOS, 2018, p. 62).

Uma análise cautelosa desta definição de Ramos (2018) sobre revolução define as tarefas para alcançá-la. Não se trata, de modo algum, de um manual de instruções para a revolução, mas da objetividade essencial das condições para a revolução. Para o autor, é imanente ao processo de revolução o amadurecimento subjetivo e objetivo das condições propícias à insurreição, isto é, é preciso quem pense a revolução, quem tenha o diagnóstico da crise da realidade brasileira, quem esteja disposto a enfrentar os inimigos da revolução -, a burguesia brasileira e internacional.

Portanto, há de ter no processo revolucionário uma sólida base teórica que ajude a conhecer o calcanhar de Aquiles do problema brasileiro, e para mais do que conhecer, saber

interpretá-lo com precisão sistemática as causas reais e os problemas reais da situação brasileira que não é a mesma do período da colônia, nem da primeira república, do pré-1964, ou do período da ditadura militar, do qual muito embora guarde elementos que continuem a existir, tem suas especificidades no presente século.

Se falamos em revolução brasileira, evidentemente que a sólida base teórica a que aqui nos referimos não será a mesma de interpretação chinesa, russa ou cubana, e muito menos ainda, uma teoria importada e fetichizada de teoria crítica, uma falsa crítica que não propõe alterar e superar as formas de dominação capitalista e que muito menos coloca em pauta as especificidades dos problemas brasileiros. Sem dúvidas, não é esse tipo de teoria enganosa, ou como diria Guerreiro Ramos (2018), que dão a “ilusão do saber” que guiará a revolução brasileira. Se não explica a fundo os problemas brasileiros, não serve. Há de se usufruir das teorias já existentes que explicam os processos históricos de cada época, assim como há de se elaborar as teorias da atualidade, tendo sempre como elemento fundante a explicação da realidade das contradições brasileiras.

A vanguarda revolucionária será composta por todos aqueles militantes dispostos a cumprir as tarefas da revolução, entre elas, instruir o povo, politizá-lo, não no sentido de lhes pôr cabresto e seguir orientações pré-determinadas pela intelectualidade e teoria, mas de desenvolver a consciência crítica perante as problemáticas e dilemas que a vida cotidiana faz sentir, mas não faz compreender em totalidade. Dessa forma postula Oliveira (1963, p. 56): “Os que servem ao socialismo realizam duas revoluções - uma, no plano histórico, quando atuam para transformar a abjecta sociedade capitalista numa sociedade cordial e fraterna, - sociedade limpa. Outra, a revolução nas nossas próprias perspectivas íntimas” . Ou seja, trata-se de uma revolução do pensamento. Não significa dizer que em sendo a revolução obra da teoria e da consciência crítica das massas que ela estará sob responsabilidade da vanguarda, mas que esta é uma condição subjetiva tão necessária quanto as condições objetivas da conjuntura política e econômica favoráveis à insurreição tal como uma crise no sistema capitalista que propicie um levante popular de organização e unificação entre vanguarda, lideranças políticas e a força motriz da revolução, que é a classe trabalhadora, que tudo mais produz e é a mais espoliada pelo *modus operandi* do capitalismo global e principalmente, do capitalismo dependente que impera na periferia.

Vale advertir: “a revolução tem destinatários” (RAMOS, 2018, p. 69). No sentido aqui defendido, os destinatários são os trabalhadores, trata-se, portanto, de uma revolução em prol da classe explorada e contra aqueles que a exploram. Por isso, qualquer coalizão com a

burguesia é descartada já que os interesses não são os mesmos, muito menos seus fins. A classe explorada, quando consciente de suas tarefas revolucionárias, pretende uma reorganização da estrutura econômica, política e do potencial produtivo, de modo a aproveitar todo o excedente para atender às necessidades humanas, enquanto a finalidade da classe exploradora é a de acumular capital. A burguesia brasileira, tal como mostrou a história durante a revolução de 1930 e as tentativas de reformas do pré-1964, não está a fim de levar a cabo os interesses coletivos, senão os seus. Mesmo que preze, em alguma medida pelo nacionalismo e pelo anti-imperialismo, esse apreço será de origem e fins burgueses, sem tocar essencialmente na modificação radical da estrutura econômica, social e política, o que demonstra a fragilidade da conciliação entre burguesia e classe trabalhadora. Se o fim é a emancipação, a revolução precisará ser feita pela classe explorada, e não o contrário (RAMOS, 2018; OLIVEIRA, 1963).

As contradições econômicas do Brasil colocam o povo a conviver com o desemprego e subemprego, com a fome e a subnutrição, com uma educação de baixa qualidade para formar conformistas, com um insuficiente e precário atendimento de saúde pública e de tantos outros setores de fundamental importância para o povo e pouco acessíveis ou que quando acessíveis, não suprem suas necessidades. São contradições que possuem origens e raízes no modelo econômico e político brasileiro, especialmente no que concerne à supremacia do latifúndio, à dominação imperialista em todas as suas formas e ao rentismo, seja da terra, seja da dívida pública.

Pode-se dizer que são estas as contradições principais que precisam ser resolvidas na realidade brasileira e que estão para além da conciliação de classes, ou da simples banalização do que é revolução. Exige transformação radical das estruturas econômicas, sociais, culturais, assim como a transformação das maneiras que ser humano e natureza se relacionam no ambiente brasileiro.

Perante essas e todas as demais contradições ambientais brasileiras que o presente texto aborda, discutir a emancipação política do Brasil está para além de uma formalidade acadêmica, é uma necessidade histórica. A superação do subdesenvolvimento e da dependência é uma luta a ser travada primeiramente no âmbito político, como já advertia Marx (2010b) a alma social de toda revolução é política.

A emancipação humana que garanta o pleno e livre desenvolvimento de todos não é algo que o nacionalismo revolucionário dará conta sozinho. A emancipação humana mundial é um horizonte possível somente com uma revolução mundial, e seguindo a direção

de Marx e Engels (2018), esse horizonte somente será atingido quando inexistirem o antagonismo de classes e a propriedade privada, podendo daí surgir “[...] uma associação em que o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos” (MARX; ENGELS, 2018).

Revolução mundial não se faz apenas em uma nação, mas ela há de começar por algum lugar, por isso cada país deve assumir para si a sua tarefa revolucionária, no nosso caso, o compromisso pela revolução brasileira, encampado por um nacionalismo verdadeiramente revolucionário que coloque na ordem do dia o enfrentamento contra a existência da classe dominante seja ela nacional, seja internacional, mas para isso só há um modo: a conquista do poder pela classe trabalhadora que passa, obrigatoriamente, pela mudança radical na estrutura econômica, social e política.

O poder político da lógica da democracia burguesa pode ser resumido ao que Franklin de Oliveira (2019) chamou de romantismo dado pelas leis, ou ainda “um romântico enunciado de mandamentos progressistas, um elenco de princípios utópicos, e nada mais” (OLIVEIRA, 2019, p. 181). As leis na sociedade e democracia burguesa não alteram a estrutura social, simplesmente porque o poder político está sob as mãos da classe dominante, sendo ela que dita o que pode e o que não pode ser feito na estrutura capitalista. Não resta outra alternativa para os despossuídos, explorados e oprimidos senão a tomada do poder político para si, o que exige, portanto, uma mudança radical na estrutura social.

É da classe fundamental organizada, daquela que tudo produz, que deverá emergir a insurgência para a revolução brasileira. Entretanto, Florestan Fernandes adverte: “[...] se o proletariado não estiver preparado para enfrentar as suas tarefas revolucionárias concretas, não poderá levar a revolução até o fim e até o fundo” (FERNANDES, 2003, p. 72). Este preparo que adverte Florestan se trata das condições subjetivas necessárias para enfrentar as situações revolucionárias objetivas. O capitalismo selvagem nos dá as condições objetivas; as subjetivas dependerão de uma vanguarda revolucionária.

Florestan, inspirando em Lenin, indica que a situação revolucionária objetiva se dá especialmente quando “[...] ‘os de baixo’ não querem mais e ‘os de cima’ não podem mais continuar a viver da antiga maneira, é somente então que a revolução pode triunfar” (FERNANDES, 2003, p. 77). Somente perante uma grande crise do sistema capitalista que agrave a lógica de acumulação de lucros dos capitalistas e que, por consequência, agrave ainda mais a exploração dos trabalhadores, é que se permitirá avançar para a revolução.

Não basta que os trabalhadores estejam em situação de penúria extrema para que

surja a insurreição, a burguesia sempre dará seu jeito de evitar que as grandes massas trabalhadoras se rebellem usando de toda sua artimanha ideológica para, inclusive, promover um aburguesamento de consciência nos trabalhadores, de modo que suas consciências corrompidas traiam a própria classe. É justamente para não cair nessas armadilhas ideológicas que a classe trabalhadora precisa estar preparada para reconhecer qual é o momento e como atuar na revolução e colaborar com o seu devir histórico.

Eis que a vanguarda revolucionária precisa também cumprir com suas tarefas, a principal delas: ajudar os trabalhadores a se constituírem como classe para si, conscientes da sua função social para a emancipação. É função da vanguarda educar, orientar e disciplinar a classe trabalhadora. Florestan irá dizer que “é necessário educar politicamente os proletários” de modo que estes saibam “distinguir a sua revolução da revolução burguesa e para querer algo coletivamente: a transformação socialista da sociedade”, dirá ainda Florestan que “o socialismo não transforma o mundo: são os proletários identificados com o socialismo revolucionário que o fazem!” (FERNANDES, 2003, p. 103).

Perante as condições de penúria em que vive, a maior parte da classe trabalhadora não terá condições de, sozinha, descobrir sua identificação com o socialismo. Cabe à vanguarda a leitura conjuntural das condições objetivas, sempre orientada por uma teoria revolucionária. Nesse sentido Caio Prado Jr. dirá:

A teoria da revolução brasileira, para ser algo de efetivamente prático na condução dos fatos, será simplesmente – mas não simplisticamente - a interpretação da conjuntura presente e do processo histórico de que resulta. Processo esse que, na sua projeção futura, dará cabal resposta às questões pendentes. É nisto que consiste fundamentalmente o método dialético (PRADO JÚNIOR, 2003, p. 38).

O método de interpretação da conjuntura brasileira só pode se dar por uma teoria pautada por uma concepção que leve à emancipação dos trabalhadores, que explique as principais contradições econômicas, sociais e políticas da realidade e do momento vivido pelo país. Essa escolha e interpretação teórica de conjuntura cabe à vanguarda, a qual deverá, num primeiro momento transpor estas interpretações à classe trabalhadora, até que ela própria se torne independente para ler e interpretar as tarefas da sua classe, junto de toda a classe.

Para Érico Sachs (2019), o problema fundamental das relações de classe e do processo que leve à revolução brasileira tem a ver com a formação do proletariado, que precisa conquistar “[...] sua independência ideológica e política. A mobilização das massas proletárias sob bandeira própria e sua intervenção ativa na política nacional são o único meio

para alterar as relações de classe [...] (SACHS, 2019, p. 320). É preciso esclarecer que Sachs (2019) coloca os proletários como força motriz dado o processo de desenvolvimento industrial do Brasil, em que a força dos trabalhadores se concentra nos centros urbanos, onde deverá surgir a insurreição e daí se unir com os demais trabalhadores no processo revolucionário, orientados política e ideologicamente pelos interesses de sua classe e pela emancipação do seu país dadas as condições de correta interpretação desta realidade.

Dirá Franklin de Oliveira: “toda revolução é uma procura da perfeição ética: seu alvo é a conquista da alegria humana, a apaixonada incorporação da beleza e da poesia à vida cotidiana” (OLIVEIRA, 1963, p. 58). A identificação com essa perfeição é tarefa de todo o povo brasileiro.

Revolução significa transformações estruturais profundas na sociedade de maneira que o modo de produzir não será o mesmo, a forma de trabalho não será mais a mesma, as relações sociais não serão mais as mesmas. Conceber a vida numa sociedade socialista implica uma adequação a um novo modo de ser, viver e de se relacionar que nada terá de comum com as velhas relações capitalistas.

O caráter da revolução brasileira não deverá mudar apenas a estrutura social, econômica e política, deverá mudar em conjunto as relações ambientais, isto é, o modo como ser humano e natureza passarão a se relacionar deverá restabelecer uma harmonia próxima daquela que já existiu nas comunidades primitivas e a partir de então novas relações tecnologicamente muito mais desenvolvidas, mas, nem por isso, menos harmoniosas. Numa nova sociedade tudo terá de ser novo; as relações ambientais também. O trabalho terá por função a plena satisfação das necessidades humanas, aquilo que é autêntico e próprio para dar sentido à vida humana, não o acessório, não o supérfluo; tudo que for produzido deverá ter por função o seu valor de uso e não o de troca; o que terá valor de uso na sociedade socialista, poderá não ter o mesmo valor de uso que havia na sociedade capitalista, de modo que o que era produzido na sociedade capitalista, poderá não mais ser produzido na nova sociedade, ou porque é acessório, ou porque o modo como determinado produto foi produzido já não atende aos requisitos para se fazer presente numa sociedade socialista, o que nada tem a ver com descartar tudo o que na sociedade capitalista foi produzido, mas sim, o acessório ou aquilo que não condiz com a manutenção da vida em equilíbrio.

Marx, em vários de seus escritos já afirmava ser necessário o pleno desenvolvimento das forças produtivas para que a revolução pudesse acontecer. O desenvolvimento científico e tecnológico altamente desenvolvido é condição necessária para

suprir com dignidade e fartura as necessidades humanas. Entretanto, o caráter deste desenvolvimento científico e tecnológico, após a revolução, terá de ser outro. O pleno domínio da técnica, da ciência e das leis da natureza precisará suprir as necessidades humanas em consonância com a necessidade de buscar o equilíbrio ecológico nas relações de produção e de consumo.

Da natureza se extrairá apenas o que realmente for preciso, pois mediante o alto desenvolvimento científico e tecnológico e perante a lógica que terá de ser a do valor de uso, outras formas de extrair e de usar os recursos naturais poderão e deverão ser necessárias. A tecnologia mais avançada precisa e deve ser compreendida não como inimiga de relações ecológicas mais equilibradas, mas como uma aliada no aprimoramento qualitativo do uso dos recursos naturais sem exauri-los.

O salto quantitativo e qualitativo para atender às necessidades humanas deve fazer uso do que de mais desenvolvido a humanidade já criou. Trata-se de usar todos os conhecimentos já desenvolvidos na sociedade capitalista mas direcionado às finalidades socialistas. Desconsiderar tudo o que a humanidade já desenvolveu de conhecimento seria optar por retornar a viver tal como viviam os homens nas comunidades primitivas, período do qual reivindicamos a harmonia das relações, mas não o seu desenvolvimento técnico que necessário para aquele período da história da humanidade, mas que, ao nível de desenvolvimento em que a sociedade se encontra hoje, já se tornou demasiado obsoleto.

Na sociedade capitalista, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia já demonstrou, mesmo que parcamente, ser possível produzir produtos altamente duráveis e com baixo impacto ambiental. Todavia, a lógica da acumulação de lucros estabelece leis como a da obsolescência programada, em que todo produto tem um tempo máximo para durar, para mais produtos serem fabricados e comprados, demandando a extração de mais recursos naturais, e deste modo, produzindo mais rejeitos e poluentes. Para uma consciência ingênua essa lógica produtiva é necessária para que existam os empregos; mas se olvidam das condições de trabalho oferecidas por estes empregos e quem ao final obtém o bônus desse processo, não é o trabalhador, mas o capitalista.

Numa sociedade nova, não poderá existir a obsolescência programada, porque tudo precisará ser produzido para durar o máximo de tempo possível e com uma composição material que agrida menos possível o ambiente natural e humano. Não faltará trabalho a ninguém, assim como ninguém será explorado. Na sociedade nova, as relações de trabalho não estarão sob a égide da mais valia, mas do trabalho para a produção daquilo que supra as

necessidades humanas. Cada indivíduo ofertará à sociedade o trabalho de acordo com as suas capacidades e usufruirá dos frutos do trabalho de todos de acordo com as suas necessidades.

O ambiente brasileiro estará revolucionado, nada mais será como antes, as relações ambientais na sociedade nova serão outras, pois na sociedade nova só serão admitidas formas harmoniosas da relação entre ser humano e natureza. Na sociedade capitalista, o máximo que poderá se conseguir são algumas reformas, E como já disse Franklin de Oliveira, as reformas na sociedade capitalista, são “movimentos de superfície, são reversíveis” (OLIVEIRA, 2019, p. 178); e são reversíveis justamente porque não afetam a estrutura social.

Como já foi abordado em diversos momentos deste estudo, a questão do agronegócio brasileiro está intimamente ligada aos principais problemas ambientais e ecológicos do país. Para muitos dos movimentos ecológicos e da maioria dos partidos políticos progressistas, a questão do agronegócio poderia ser resolvida com a reforma agrária. O que estaria resolvida seria a questão da posse da terra, que a partir da reforma agrária poderia estar distribuída entre diversas famílias e não mais concentrada nas mãos de grandes latifundiários. É importante destacar, contudo, que isso não garantiria relações ambientais e ecológicas mais harmônicas em solo brasileiro, simplesmente porque toda a estrutura produtiva e de relações de trabalho precisam ser alteradas para garantir essa harmonia.

A questão agrária é um problema histórico no Brasil. Franklin de Oliveira quando discutiu a questão da reforma agrária no Brasil, em 1963, em seu livro “Que é a revolução brasileira?” (um dos volumes dos cadernos do povo brasileiro), denunciava exatamente a insuficiência das reformas, em especial da reforma agrária. Dizia ele que essa questão “reclama fundamentalmente modificação radical nas relações de produção” (OLIVEIRA, 1963, p. 27). Para Franklin, a questão da reforma agrária estava para além da questão da divisão e distribuição da terra, envolvia muito mais uma questão no modo de produzir. Se relaciona com a questão da produção intensiva, da política de defesa do solo, da irrigação, da preocupação com a questão da erosão e degradação dos solos, da microbiologia dos solos, da elevação do padrão de vida dos agricultores, das políticas de habitação, educação e saúde aos agricultores, do uso de técnicas agrícolas mais desenvolvidas, de novas políticas de silagem, armazenagem e transportes, de formações agroindustriais etc. (OLIVEIRA, 1963). Em síntese, trata-se de uma reorganização das relações ambientais no setor da agricultura brasileira a partir de novas formas de se produzir e consumir. Por isso diz Franklin: “revolução pacífica, se possível, - jamais reforma burguesa” (OLIVEIRA, 1963, p. 28).

Transformações ambientais que tenham por objetivo relações humanas mais harmoniosas e um ambiente natural ecologicamente equilibrado só terão espaço numa nova sociedade conquistada pela revolução brasileira.

Aquilo que já foi produzido no capitalismo poderá ser incorporado à nova sociedade, e para além de ser incorporado, poderá ser aprimorado. Vejamos, foi na sociedade capitalista que se desenvolveu o ônibus movido a energia solar, os painéis solares para residências, os biocombustíveis, a energia eólica, os biofertilizantes, os defensivos orgânicos, as lâmpadas duráveis, as embalagens biodegradáveis, os tijolos ecológicos etc. Todas essas criações foram desenvolvidas pela ciência e tecnologia na sociedade capitalista, todavia, não foram incorporadas amplamente por este modelo social, haja vista que sua orientação é justamente a corrida desenfreada pela acumulação de lucros e não fosse essa a regra do jogo, já teriam todos os brasileiros energia solar em casa ou andariam de transporte coletivo movido a energia solar. Se a própria sociedade capitalista tratou de criar todas essas benfeitorias que vão ao encontro de um equilíbrio ecológico, embora não incorporados hegemonicamente, significa que na nova sociedade socialista, a ciência e a tecnologia poderão se desenvolver ainda mais, tendo em vista que a lógica da produção e do consumo deverá estar em harmonia com a preservação dos recursos naturais assegurando em conjunto as necessidades humanas. Portanto, este é o caráter ambiental e ecológico que deverá a revolução brasileira assumir, a necessidade de promover outros modos de produzir e de se consumir, em que a harmonia entre ser humano e natureza seja uma constante.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

E certa vez escreveu o poeta:

[...] E um fato novo se viu
que a todos admirava:
o que o operário dizia,
outro operário escutava.
E foi assim que o operário
do edifício em construção,
que sempre dizia *sim*,
começou a dizer *não*.
E aprendeu a notar coisas
a que não dava atenção:
notou que sua marmitta
era o prato do patrão,
que seu macacão zuarte
era o terno do patrão,
que o casebre onde morava
era a mansão do patrão,
que a dureza do seu dia
era a noite do patrão,
que sua imensa fadiga
era amiga do patrão.

E o operário disse: “Não!”
E o operário fez-se forte
na sua resolução.
Como era de se esperar,
as bocas da delação
começaram a dizer coisas aos ouvidos do patrão.
Mas o patrão não queria
nenhuma preocupação:
-”Convençam-no” do contrário!-
disse ele sobre o operário[...]
(MORAES, 1962, p.89)

A poesia, quando porta-voz da denúncia das causas da opressão do povo, é revolucionária! Era exatamente este o intento de poesias como “o operário em construção” de Vinicius de Moraes, assim como de tantas outras que compunham o conjunto de poesias das edições extras dos Cadernos do Povo Brasileiro, publicados entre 1962 e 1964, a partir de uma parceria entre a editora Civilização Brasileira, o ISEB e o CPC da UNE. Para além de poesias, os cadernos traziam outros textos que abordavam temas referentes às grandes questões nacionais que objetivavam politizar e revolucionar a consciência popular por meio do acesso a pequenos livros.

Não somente a leitura, mas uma série de estratégias e movimentos de politização das massas organizadas coletivamente pela UNE, pelo ISEB, pelos círculos de cultura de Paulo Freire e pela intelectualidade revolucionária da época se constituíram como um grande

movimento de agitação e politização no período pré-revolucionário que antecedeu a ditadura militar e, também, durante a própria ditadura.

Os textos explicativos, a poesia, a música, o teatro, o cinema, os círculos de cultura para alfabetização, as passeatas, as greves e as insurgências populares, todos tinham uma única finalidade: revolucionar a sociedade brasileira por meio da contribuição da também necessária educação popular. Visavam a um tipo de educação que chegasse aos olhos e ouvidos do povo trabalhador, aquele que mais era (e ainda é) massacrado pelo sistema capitalista e que poucas condições possuíam/possuem para a construção de uma visão de mundo mais crítica, seja porque seu acesso ao saber escolar mais crítico lhe foi negado, seja porque suas necessidades de subsistência são tão latentes que pouco tempo lhe sobra para refletir sobre a vida que leva. Neste sentido, é que a educação popular tem papel fundamental, pois vai ao encontro das necessidades urgentes do povo, tanto para esclarecer o mundo ainda não percebido, como para angariar forças para lutar contra o sistema que oprime o povo trabalhador.

Ainda um outro exemplo de ação de educação popular foi o das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), as quais surgiram por meio da igreja católica no Chile e chegaram ao Brasil por volta da década de 1970. A Igreja Católica, foi uma das instituições que historicamente mais contribuíram para a alienação humana e perseguição de todos aqueles que ousassem enfrentar a dominação material e ideológica daqueles que detinham o poder político e religioso. É neste sentido Marx (2010a, p. 30-31) afirma que:

A miséria religiosa é, num aspecto, a expressão da miséria real e em outro, o protesto contra a miséria real. A religião é o suspiro da criatura atormentada, a alma de um mundo sem coração, da mesma forma que é o espírito das situações desprovidas de espírito. É o ópio do povo.

De maneira geral, a religião é uma forma de resignação dos homens frente à desgraça vivida na materialidade, encontrando, no mundo imaginário, seu alento. Mas mesmo sendo essa a forma de organização e dominação hegemônica da igreja, as ações da CEBs, orientadas pela teologia da libertação se diferenciavam em boa medida do passado histórico da Igreja. A CEBs previa ações que estavam para além das leituras religiosas, envolvendo ações sociais como a ocupação de terras improdutivas, lutas diversas contra o sistema repressor da ditadura, produção de materiais para a educação popular e demais ações coletivas que tinham por finalidade a politização da massa de trabalhadores oprimidos (GONÇALVES;

SANTOS, 2013) e por isso se caracteriza com uma exceção à regra e exemplo de educação popular em espaços tão contraditórios como o da própria igreja.

Em um estudo realizado por Gonçalves e Santos (2013) as pesquisadoras trataram de analisar os impactos das ações das CEBs sobre a consciência crítica das pessoas que participavam dessa organização. Um dos excertos da pesquisa traz um depoimento de um entrevistado que compôs a CEBs na década de 1970, que ao ser questionado sobre a contribuição da CEBs, assim ele respondeu:

Uma coisa que ninguém tira da gente é a capacidade de pensar. Uma vez que a gente aprende a pensar, nunca mais para, são frases repetidas constantemente pelos adeptos. As CEBs ajudavam as pessoas a começar a pensar por si [...] A vivência comunitária transmitia a confiança na força inquebrantável da ação em grupo, foi essa a consciência política do pessoal. Era uma fé-política que superava barreiras levando pessoas a ser militantes (Entrevistado C) (GONÇALVES; SANTOS, 2013, p. 62).

Os exemplos acima demonstram a potência e o alcance da educação popular nos espaços informais, com e no meio do povo trabalhador, com aqueles que são a força motriz de qualquer processo revolucionário, mas que na maioria das vezes não conhecem a força que têm porque não tiveram nem tempo, nem condições materiais, nem ninguém que os ajudasse a enxergar o sistema opressor que lhes tira energia e tempo de vida, justamente porque esse sistema é hábil em orquestrar formas de manter o povo na ignorância, como denunciou Vinicius de Moraes em seu poema “Convençam-no” do contrário!”. Convencer o povo trabalhador para que ele próprio idolatre os seus algozes compõe a segunda forma de dominação da classe dominante, a ideológica; a primeira é a dominação material.

A dominação ideológica está no meio do povo que não tem acesso à instrução do saber escolar, mas sobretudo nos espaços formais de instrução do saber elaborado como espaços estratégicos para a reprodução da ideologia da classe dominante. Foi isso que o presente estudo tratou de analisar as possibilidades e os desafios para o desenvolvimento de uma educação ambiental nacional emancipatória nas políticas de formação inicial de professores.

A gênese do Estado se objetiva em assegurar os direitos daqueles que detém a propriedade privada; o poder material e, com isso, a dominação ideológica da classe dominante. Neste cenário as políticas públicas e as universidades assumem papel coadjuvante na ordem hegemônica, entretanto, de maneira muito mais subserviente e rebaixada na periferia do capitalismo.

Diante das crises cíclicas produzidas pelo próprio sistema capitalista, não há no Brasil uma ação intervencionista do Estado aos moldes keynesianos para solucionar os problemas sociais. Na periferia do capitalismo as políticas públicas implementadas pelo Estado, quando são implementadas, não passam de migalhas que a burguesia, quando não corre o risco de perder suas taxas de lucro, decide oferecer aos pobres. Por isso, tratamos de denunciar nesse estudo que a estrutura social do país em nenhum momento se alterou via políticas públicas. Mesmo nos períodos em que houve maior abertura, elas não se concretizaram plenamente. Isso ficou suficientemente claro na exposição da não-implementação das políticas de formação de professores e de educação ambiental, especialmente para aquelas que, em alguma medida, avançaram teoricamente na regulamentação, mas que dadas as condicionantes do capitalismo periférico brasileiro e toda sua dominação ideológica, não se materializaram.

Enquanto o Brasil aceitar ser subserviente aos interesses imperialistas, será a ideologia destes países que formarão a mentalidade dos professores do nosso país, dada a submissão da universidade brasileira aos interesses do capital internacional. Nossas universidades são por vezes um poço de alienação cultural e comodismo, não cumprindo com sua função social, aceitando, sem tergiversar, qualquer orientação hierarquizada e, por isso, muitas das vezes se afogam no mar de teorias alienantes, sem qualquer correlação com as necessidades urgentes para a superação do subdesenvolvimento e da dependência de nosso país.

Poderia se justificar essa ausência de função prática da universidade pelos baixos índices de investimento financeiro, mas ocorre que a universidade brasileira não é capaz nem de formar uma ideologia nacional. O professor sai da universidade e não conhece o seu país, não conhece a essência da estrutura do país, logo, como poderia a universidade formar pessoas combatentes para enfrentar as mazelas estruturais da dependência e do subdesenvolvimento? Não pode. A universidade do Brasil fracassou e continua a fracassar.

Compreendendo todas as limitações da formação inicial de professores no espaço universitário, assim como os desafios para a abordagem da EANE na formação inicial de professores, entendemos que se trata de uma área de formação estratégica que precisa ser disputada, não no sentido de se juntar aos mecanismos que criam e reproduzem esse sistema alienante na formação universitária, mas sim o de tensionar as estruturas que fragilizam a formação inicial de professores em conjunto com a luta pela necessária reforma universitária.

O arcabouço teórico crítico de que necessita o professor brasileiro não virá, na

maioria das vezes, pela via formal, pelas instituições de cursos superiores, tendo em vista a dependência cultural e educacional a que se submete o Brasil. Já dizia Lênin (2015) que enquanto a educação permanecer nas mãos dos capitalistas, os jovens permanecerão cegos e ignorantes, mas também dizia ele que, é perfeitamente possível que o jovem crie disciplina, autonomia e criticidade para absorver os conhecimentos necessários a outro tipo de instrução que não a hegemônica, uma instrução crítica que lhe permita pensar por si próprio e com finalidade coletiva, fazendo uso do conhecimento para pensar as tarefas da transformação social. É perfeitamente possível correlacionar as advertências de Lênin (2015) para com a formação intelectual do professor brasileiro, o qual não deve medir esforços na construção da sua consciência crítica pela via subjetiva da teoria e também pela via prática, tal como nos ensina Vieira Pinto.

Poerner (2004), ao descrever a trajetória efervescente dos estudantes da UNE e a revolta dos mesmos contra a estrutura da sociedade brasileira e, por consequência, da universidade, lá pelos idos da década de 1940 em diante, diz que as disciplinas que faltavam aos estudantes dentro dos muros da universidade eram ensinadas na universidade do asfalto. De maneira mais precisa assim dizia ele:

[...] as ruas ganham um novo estudante, que passa a estudar, no asfalto das passeatas, a matéria cujo ensino lhes é negado nos bancos universitários: a realidade brasileira. Aprendida nas ruas essa matéria faz parte de um curso não oficial, muito mais amplo que poderia ser chamado de politização e liderança, e que terá, certamente, reflexos decisivos na história do Brasil (POERNER, 2004, p. 40-41).

Poerner (2004) sintetiza, de maneira magistral, a denúncia à universidade que estamos também tentando fazer em tempos muito mais decadentes do que o do autor que aponta um dos caminhos possíveis para a formação do jovem estudante em luta, a qual precisa se dar também no asfalto, e do asfalto para os bancos universitários, pressionando e tensionando a formação do professor no espaço formal, com vistas a uma formação crítica e necessária para compreensão do Brasil.

O processo dialético de formação da consciência crítica do professor precisa se dar na unidade com o povo, pois a realidade brasileira que precisa ser compreendida pelo professor é a mesma realidade que precisa ser compreendida por todo o povo brasileiro. A realidade que impede o ser mais do professor é a mesma realidade que impede o ser mais de todo o povo brasileiro. O fortalecimento de todos se dará na luta conjunta da classe e nesse processo o jovem estudante vai se tornando o professor que a sociedade brasileira precisa, o intelectual orgânico imprescindível para a classe trabalhadora.

Não estamos desprezando o espaço de formação formal do professor que é o espaço universitário e tampouco supervalorizando o espaço informal como espaço para formação do professor. A constatação a que este estudo chegou é que delegar a formação inicial do professor brasileiro unicamente às universidades, enquanto sua estrutura e organização reproduz a concepção hegemônica de sociedade, é continuar a reproduzir os ideais da classe dominante. Vale lembrar, a esse respeito do que Vieira Pinto já alertou: a universidade que desejamos e precisamos necessita de reforma, e ela não será feita de dentro da universidade, mas de fora para dentro, em conjunto e sob pressão das reivindicações da classe trabalhadora.

A partir desta compreensão, pode-se dizer em outras palavras, que o jovem professor deve atuar e se constituir como professor nos dois espaços. Na rua em meio ao povo ele aprenderá a lutar pelas necessidades urgentes da sua classe; surgirá mediante sua atitude militante a indignação, a revolta, a sede por mudança, mas que por vezes pode não encontrar a orientação de uma vanguarda suficientemente crítica para melhor lhe ajudar a compreender os conflitos e contradições em que se encontra. E ainda, este professor em luta e em constante formação tensionará o espaço universitário, por ser este o espaço formal que deve, por obrigação, lhe orientar e lhe ajudar a encontrar as respostas teóricas que não encontra na rua. O jovem professor pressiona o espaço universitário e seus professores na tentativa tanto de buscar essas respostas, quanto de tensionar a estrutura hegemônica que move a universidade. Nesse movimento, aos poucos as reivindicações da classe trabalhadora vão adentrando o espaço universitário e, tensionando sua estrutura. Assim, no movimento dialético entre espaço formal e informal é que o professor vai se constituindo como intelectual orgânico da classe trabalhadora, aquele que no meio do povo o ajuda a interpretar suas indignações e que, junto com o povo, luta.

A educação ambiental nacional emancipatória que é proposta neste estudo necessita também estar em diálogo com o povo; seu conteúdo se refere à emancipação do

ambiente brasileiro, por isso não podemos esperar que as condições propícias para a sua materialização no ambiente formal cheguem, pois a Educação Ambiental Nacional Emancipatória (EANE) é, precisamente, um dos conteúdos que necessitamos para formar o povo e criar as condições objetivas e subjetivas que nos levem ao processo de superação da sociedade capitalista e de todas as suas condicionantes. Por isso reivindicamos, seja no ambiente formal ou informal, que o conteúdo da EANE se faça presente tendo em vista seu caráter formativo e politizante, de modo que sua presença nos mais variados espaços requer uma transposição didática para cada espaço que reivindique e necessite de seu conteúdo. Sindicatos, partidos políticos, ambientes de trabalho, associação de bairros, organizações políticas, espaços de educação popular, escolas, universidades são, independentemente dos seus objetivos específicos, espaços potenciais para colocar na ordem do dia a necessidade de se pensar e enfrentar as causas das problemáticas ambientais brasileiras que são frutos do modo como o sistema capitalista é orquestrado nos países periféricos, subdesenvolvidos e dependentes.

A EANE é uma tentativa e esforço de buscar nas teorias e pensadores críticos, especialmente brasileiros, o conhecimento, o rigor metodológico e a racionalidade necessária para a compreensão e análise das relações ambientais brasileiras, que implica diretamente a reorganização da educação ambiental, de modo a assumir a característica de ser nacional e emancipatória. Por isso, busca-se tensionar e disputar os demais espaços e concepções em que a educação ambiental se apresente de maneira fragmentada, irracional, pragmatista, abstrata e, principalmente, sem o caráter da nacionalidade. A superação desses espaços e concepções só pode se realizar pelo exercício da interpretação, da análise crítica e da denúncia da totalidade contraditória que envolve as relações ambientais brasileiras. Assim sendo, a EANE concebe as relações ambientais brasileiras permeadas pelos eixos da economia, da política, da educação, da cultura, da história e, claro, das mediações desses eixos que interferem na maneira como homem e natureza se relacionam. Todas essas dimensões só podem ser compreendidas em essência quando situadas em sua realidade concreta e objetiva, isto é, a realidade brasileira.

Podemos até afirmar que a cultura brasileira é majoritariamente alienígena, que a educação brasileira é de péssima qualidade, que a natureza brasileira é destruída cada dia mais, que o trabalhador brasileiro é um indivíduo desprovido de sua humanidade, que a política e a economia capitalista promovem o atraso do país. Tudo isso é verdade, mas nada disso se explica somente pela sua aparência e nem se explica de maneira fragmentada. Por

isso é que a EANE busca se orientar por teorias e pensadores críticos que já analisaram, em alguma medida, a totalidade destas condicionantes.

Até o presente momento, pudemos constatar que as causas de todas estas problemáticas que envolvem as relações ambientais brasileiras se explicam mediante a condição que o capitalismo assume na periferia, isto é, um capitalismo dependente sob orientação imperialista que determina a condição subdesenvolvida da nação e das gentes brasileiras. Essa constatação orienta a EANE e o esforço intelectual que realizamos até aqui com vistas a compreender essas relações para denunciá-las. Com isso, toda explicação pragmática, irracional, descontextualizada, fragmentada, abstrata, e demais explicações para as contradições ambientais que não se oriente pela dialética e pela nacionalidade, são explicações que se desmancham no ar porque não são rigorosas, não se pautam na análise da objetividade do real, na realidade brasileira.

A EANE busca compreender essas mediações ambientais brasileiras analisando dialeticamente a realidade objetiva do país mediante a compreensão de que isso só é possível se tomarmos a história pelas mãos. As consequências ambientais de hoje são oriundas de todo um processo histórico contraditório que precisa ser conhecido, do contrário, por farsa ou por tragédia, a história se repete ainda que não da mesma maneira.

É isso que tratamos de demonstrar nesse estudo, tanto pela análise das políticas públicas, assim como pela descrição da história dos ciclos econômicos brasileiros cujas profundas relações com a dependência econômica, científica e tecnológica impede o desenvolvimento da nação brasileira, aprofundam o subdesenvolvimento, aumentam a destruição do meio ambiente natural e submetem o povo brasileiro a condições indignas de vida pela superexploração do trabalho que é muito mais intensa em países periféricos perante a divisão internacional do trabalho. Por isso, também, que a EANE busca desvelar não só a história das problemáticas das relações ambientais brasileiras, mas contar também a história da humanidade e sua relação com a natureza antes da existência da barbaridade que é o surgimento da propriedade privada, do Estado e do capitalismo.

A história é nossa aliada, e contando-a tal como fizemos aqui, podemos afirmar que outras formas de relacionamento entre ser humano e natureza já existiram, formas harmônicas em que da natureza o homem retirava somente o necessário para a sua existência e pelo processo de trabalho criava para si tudo aquilo que necessitava para suprir suas necessidades, diferentemente da sociedade capitalista, em que o trabalho humano é alienado do homem e serve para reprodução do capital. Por isso a EANE busca cumprir com o papel de

denunciar as condições desumanizantes da sociedade capitalista para reivindicar a necessidade da revolução social como única alternativa para a plena humanização e emancipação de todos.

Para além de anunciar a EANE como a educação ambiental historicamente necessária, reivindicamos que ela seja parte constituinte da formação inicial de professores, pois compreendemos que a formação do professor perpassa desde a formação técnica à formação política e, portanto, dialoga perfeitamente com a proposição da EANE de instrumentalizar as pessoas sobre a totalidade que envolve a questão ambiental, de modo a repercutir na formação e práxis intelectual e política dos indivíduos.

Assim, a EANE busca proporcionar, por meio da denúncia das contradições do ambiente brasileiro, uma compreensão crítica deste ambiente como o primeiro encaminhamento para uma formação e compromisso político de constante denúncia e anúncio. Constante, porque a partir da denúncia inicial, cada sujeito em formação é capaz de desenvolver sua autonomia intelectual para buscar conhecer sempre mais e melhor o país que habita, um processo que leva a práxis intermitente de todo sujeito que se coloque em favor da transformação política e social do país. Conhecimento útil é aquele que tem função social e o conhecimento que necessita a sociedade brasileira é aquele que faz avançar e compreender a necessidade da revolução brasileira.

REFERÊNCIAS

ACD (Auditoria Cidadã da Dívida Pública). **Escândalo: Dilma veta a realização de auditoria da dívida pública com participação de entidades da sociedade civil**. Auditoria Cidadã da Dívida. 14 jan. 2016. (Carta Aberta e Notas). Disponível em: <https://auditoriacidadada.org.br/conteudo/dilma-veta-auditoria/>. Acesso em: 17 mai.2022.

GANDRA, Alana. “Pesquisa revela que 19 milhões passaram fome no fim de 2020”. **Agência Brasil**. Brasília/DF, 06 abr. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-04/pesquisa-revela-que-19-milhoes-passaram-fome-no-brasil-no-fim-de-2020>. Acesso em: 17 mai.2022.

BASBAUM, Leôncio. **História sincera da República**: das origens a 1889. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1976.

BRASIL. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Formação de Educadoras (es) Ambientais**: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade, ProFEA. Brasília: Série Documentos Técnicos, n. 8, 2006.

BRASIL (2002b). Resolução CNE/CP 01 de 18 de fevereiro de 2002. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União, Brasília**, 09 abr. 2002, Seção 1, p. 31, 2002b Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 28 set.2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº. 14/2012, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2012-pdf/10955-pcp014-12/file>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 28 set.2021.

BRASIL (2019b). **Resolução CNE/CP 2/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 28 set.2021.

BRASIL (2002a). **Decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002**. Regulamenta a Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro, de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº

9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em 04 nov. 2022.

BRASIL (2019a). **Decreto nº 9.672, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério do Meio Ambiente, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9672.htm. Acesso em 4 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.445 de 30 de julho de 2020**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Agência Brasileira de Inteligência e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Vigência. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=10445&ano=2020&data=30/07/2020&ato=0c0UTRU9EMZpWT619>

BRASIL. **Lei Complementar nº 87, de 13 de setembro de 1996**. Dispõe sobre o imposto dos Estados e do Distrito Federal sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, e dá outras providências. (LEI KANDIR). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp87.htm

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm.

BRASIL. **Lei nº 14.197, de 1º de setembro de 2021**. Acrescenta o Título XII na Parte Especial do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), relativo aos crimes contra o Estado Democrático de Direito; e revoga a Lei nº 7.170, de 14 de dezembro de 1983 (Lei de Segurança Nacional), e dispositivo do Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14197.htm. Acesso em 04 nov. 2022

BRASIL. **Estimativa de desmatamento por corte raso na Amazônia Legal para 2021 é de 13.235 km**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inpe/pt-br/assuntos/ultimas-noticias/divulgacao-de-dados-prodes.pdf>. Acesso em: 13 mai.2022.

BRASIL. **PL 191/2020**. Projeto de Lei. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2236765>. Acesso em 04 nov. 2022

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 465, de 2017**. Disponível em:<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/131721>. Acesso em 04 nov. 2022

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis:Vozes, 2012.

CORBISIER. R. Lógica e cronologia das reformas. In: MUNTEAL. O; VENTAPANE. J; FREIXO. A. (Org.). **O Brasil de João Goulart: um projeto de nação**. Rio de Janeiro: PUC Rio: Contraponto, 2006.

CUNHA, M. L. P. **Desmatamento e progresso na Amazônia Legal: movimento ecológico e as políticas econômicas da Ditadura Militar (1964-1985)**. 2012. 164 p. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

DECKER, A; EVANGELISTA, O. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, v. 44, n. 3, p. 1–24, 2019.

DE OLIVEIRA, A. C. B; KAPLAN, L; DO NASCIMENTO. W. L. Por uma educação ambiental crítica-marxista: pressupostos teórico-metodológicos e implicações políticas no embate com as correntes pós-modernas. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 2, p. 550-574, 2021.

DIEESE (2011a). **Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2010/2011: qualificação social e profissional**. 3. ed. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. São Paulo: DIEESE, 2011a. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/anuario/2011/2011anuariospetrqualificacao.html>. Acesso em: 17 mai.2022.

DIEESE. **As receitas de prestação de serviços dos Bancos**: Brasília-DF, jun. 2006. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/estudosetorial/2006/servicosBancarios/index.html?page=4>. Acesso em: 17 mai. 2022.

DIEESE. **Com ensino superior, mas sem trabalho na área**. Boletim Emprego em pauta - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos: São Paulo, n. 13, ago. 2019.

DIEESE. **Desempenho dos bancos em 2020**. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos: São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/desempenhodosbancos/2021/desempenhoDosBancos2021.html>. Acesso em: 17 mai. 2022.

DIEESE. **Desempenho dos bancos em 2019**. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos: São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/desempenhodosbancos/2020/desempenhoDosBancos2020/index.html?page=6>. Acesso em: 17 mai.2022.

DIEESE. **Desempenho dos bancos em 2015**. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos: São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/desempenhodosbancos/2015/desempenhoBancos2015.pdf>. Acesso em: 17 mai.2022.

DIEESE (2011b). **Desempenho dos bancos em 2010**. Nota técnica- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos: São Paulo, n. 97, Abr. 2011b. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2011/notaTec97bancos.pdf>. Acesso em: 17 mai.2022.

DIEESE. **Desempenho dos bancos em 2017**. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos: São Paulo, 2017. <https://www.dieese.org.br/desempenhodosbancos/2018/desempenhoDosBancos2017/index.html?page=2>. Acesso em: 04 nov. 2022.

DIEESE. **Salário mínimo nominal e necessário**. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. São Paulo: DIEESE, 2012. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>. Acesso em: 17 mai.2022.

DOS SANTOS, T. **Evolução histórica do Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

DOS SANTOS, T. A estrutura da dependência. **REVISTA Soc. Bras. Economia Política**, São Paulo, n. 30, p. 5-18, outubro 2011.

DOS SANTOS, T. Subdesenvolvimento e dependência. In: LÖWY, M. (Org.). **O marxismo na América Latina**: uma antologia de 1909 aos dias atuais. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas/SP: Autores Associados, 2013

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 601-625, 2003.

NOVAES, Marina.. “Constrangimento” com Bolsonaro por dados de desmatamento derruba diretor do Inpe. **EL PAÍS**. 02 ago, .2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/02/politica/1564759880_243772.html. Acesso em: 17 mai.2022.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; CALDART, R. S. (Org.). **História, Natureza, Trabalho, Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Lafonte, 2017.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. São Paulo: Global, 1980.

EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: Georgia CÊA. S; RUMMERT. M; GONÇALVES. L. (Org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande. Editora da Furg, 2019.

FATORELLI, M. L. **Explicação sobre o gráfico do orçamento elaborado pela auditoria cidadã da dívida pública**. Auditoria Cidadã da dívida pública, 2016. Disponível em: <https://auditoriacidada.org.br/explicacao/>. Acesso em 09 nov. 2021.

FATORELLI, M. L; ÁVILA, R; MULLER, R. **Gastos com a dívida pública cresceram em 33% em 2020**. Auditoria Cidadã da dívida pública, 25 jan. 2021. Disponível em: <https://auditoriacidada.org.br/conteudo/gastos-com-a-divida-publica-cresceram-33-em-2020/>. Acesso em: 09 nov.2021.

LISBOA, A.H; FATORELLI, M. L. **Breve estudo sobre a água bruta no Brasil, 2022**. Auditoria Cidadã da dívida pública. 17 jun. 2022 Disponível em: <https://auditoriacidada.org.br/wp-content/uploads/2022/06/Breve-Estudo-sobre-o-Usode-Agua-Bruta-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

FIGUEIREDO, P. B. **Políticas de educação ambiental na escola pública: avanços e retrocessos**. 2018. 245f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERNANDES, F. **O que é revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, G. **Educação omnilateral**. In: CALDART, R. S, *et al* (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GAMBOA, S. A. S. O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo. **Filosofia e Educação**, v. 2, n. 2, p. 74-98, 2010.

GIOLO, J. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **RBPAAE**. v. 34, n. 1, p. 073 - 097, jan./abr. 2018.

GODEIRO, N. **Estudo comparativo do Sistema Financeiro Brasileiro de 1995 a 2010 (Eras FHC e Lula)**. Ilaese, 2011. Disponível em: <http://ilaese.org.br/wp-content/uploads/2017/10/2011-Grandes-bancos-brasileiros-Parasitas-do-Brasil.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2022.

GONÇALVES, S. R. V; MOTA, M. R.A; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

GONÇALVES, L. R. D; SANTOS, D. G. M. Comunidade eclesial de base e a educação: contribuição dos movimentos sociais para a formação docente. **Revista de Educação Popular**, v. 12, n. 1, 2013.

JORNAL NACIONAL. **Bolsonaro diz que Amazônia ‘não pega fogo’; dados do Inpe desmentem**. G1. 15 nov. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/11/15/bolsonaro-diz-que-amazonia-nao-pega-fogo-dados-do-inpe-desmentem.ghtml>. Acesso em: 17 mai. 2022.

HÚNGARO, E. M; PATRIARCA, A. C; GAMBOA, S. S. A decadência ideológica ea produção científica na Educação Física. **Revista Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE**, v. 19, n. 40, p. 43-67, 2017.

IBGE. **Censo agropecuário 2006**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/50/agro_2006_agricultura_familiar.pdf. Acesso em: 17 mai.2022.

IBGE. **Censo agropecuário 2017: Resultados Definitivos**. Censo agropec., Rio de Janeiro, v. 8, p.1-105, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3096/agro_2017_resultados_definitivos.pdf. Acesso em: 17 mai.2022.

IBRAM. **Mineração industrial tem saldo positivo em 2020**. 02 fev. 2021. Disponível em: <https://ibram.org.br/noticia/mineracao-industrial-tem-saldo-positivo-em-2020/>. Acesso em: 17 mai.2022.

INPE. **A taxa consolidada de desmatamento por corte raso para os nove estados da Amazônia Legal em 2020 foi de 10.851 km2**. INPE, 21 mai. 2020. Disponível em: http://www.inpe.br/noticias/noticia.php?Cod_Noticia=5811. Acesso em: 15 mar. 2022.

KONCHINSKI, V. **Privatização da Vale, 25 anos: lucros e crimes cometidos evidenciam mau negócio para o país**. Brasil de Fato. 06 mai. 2022. Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/2022/05/06/privatizacao-da-vale-25-anos-lucros-e-crimes-cometidos-evidenciam-mau-negocio-para-o-pais>. Acesso em: 29 de out. 2022.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LAYRARGUES, P. P; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & sociedade**, v. 17, p. 23-40, 2014.

LEHER, R. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LENIN, V. I. **O Estado e a revolução. tarefas revolucionárias da juventude**. Campinas/SP: Navegando, 2011.

LENIN, V. I. **As tarefas revolucionárias da juventude**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007.

LOUREIRO, C.F. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política**. 2 ed. Rio de Janeiro: Quarter, 2006

LOPES, P. A. **Os sentidos de crítica na Educação Ambiental Crítica**. 2019. 125 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

LÖWY, M. **O que é o ecossocialismo?**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LUCE, M. S. O subimperialismo brasileiro revisitado: a política de integração regional do governo Lula (2003-2007). Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2007.

LUCE, M. S. **Teoria marxista da dependência: problemas e categorias - uma visão histórica**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 271p.

LUKÁCS, Gyorgy. **Marxismo e Teoria da Literatura**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARINI, R. M. Dialética da dependência. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 3, p. 325-356, 2017a.

MARINI, R. M. **Subdesenvolvimento e Revolução**. Florianópolis: Insular, 2017b.

MARQUES, L. **Capitalismo e colapso ambiental**. São Paulo: Editora Unicamp, 2018.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Anais [...]. **29º Reunião Anual da ANPED**, p. 1-17, 2006.

MARX, K. A produção do mais-valor absoluto. In: MARX, K: **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2020a

MARX, K. **Contribuições à crítica da filosofia do direito de Hegel**. Introdução. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

MARX, K. **Glosas críticas marginais ao artigo “o rei da Prússia e a reforma social” de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010b.

MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010c.

MARX, K. O método da economia política (1857-1853). In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; CALDART, R. S. (Org.). **História, Natureza, Trabalho, Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020b.

MARX, K. Prefácio à Contribuição à crítica da Economia Política (1859). In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; CALDART, R. S. (Org.). **História, Natureza, Trabalho, Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020c.

MARX, K. Reflexões de um jovem sobre a escolha de uma profissão (1835). In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; CALDART, R. S. (Org.). **História, Natureza, Trabalho, Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020d.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K; ENGELS, F. Concepção materialista e dialética de história (1846). In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; CALDART, R. S. (Org.). **História, Natureza, Trabalho, Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Lafonte, 2018.

MEDEIROS, M. O topo da distribuição de renda no Brasil: primeiras estimativas com dados tributários e comparação com pesquisas domiciliares (2006-2012). **Revista Dados**, v. 58, n. 1, Rio de Janeiro, jan.-mar. 2015.

METZNER, A.C; DRIGO, A. J. Avanços e retrocessos em relação às dcn para formação de professores. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 3, p. 988-1013, 2021.

MICHAELIS. **Dicionário prático da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

MORAES, V. O operário em construção. In: VIEIRA PINTO.A; SILVEIRA.E (Org). **Violão de rua**. São Paulo: civilização brasileira, 1962. (Coleção cadernos do povo brasileiro)

MOROSINI, M. C; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

OLIVEIRA, F. **Que é a revolução brasileira?**. Rio de Janeiro: Editora civilização brasileira S.A, 1963.

OLIVEIRA, F. A revolução brasileira. In: PERICÁS, L.B. (Org.). **Caminhos da revolução brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2019.

OLIVEIRA, A. C. B. **A penetração da educação ambiental crítica nos artigos publicados na ANPEd**. 2015. 99fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, A. C. B; KAPLAN, L; DAWIDMAN, L. N. Por uma educação ambiental crítica-marxista: pressupostos teórico-metodológicos e implicações políticas no embate com as correntes pós-modernas. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 2, p. 550-574, 2021.

ONU. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs> Acesso em: 21 de nov. 2022.

OURIQUES, N. Ciência e pós-graduação na universidade brasileira. In: RAMPINELLI, W. J; OURIQUES, N. (Org.). **Crítica à razão acadêmica: reflexões sobre a universidade brasileira**. Florianópolis: Insular, 2017.

OURIQUES, N. **O colapso do figurino francês: crítica às ciências sociais no Brasil**. 3ª. Ed. Florianópolis: Insular, 2015.

PEREIRA, O. A.V *et al.* Políticas ambientais do governo federal e sua relação com o bioma amazônico. **Revista Mediação**, n. 11, 2021.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192p.

POERNER, A. **O poder jovem: história da participação política dos jovens brasileiros**. 5. ed. ilustrada, rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Booklink, 2004.

PRADO JÚNIOR, C. A revolução brasileira. In: PERICÁS, L.B. (Org.). **Caminhos da Revolução brasileira**. São Paulo: Expressão popular, 2003.

QUAINI, M. **Marxismo e geografia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RAMOS, A. G. **A redução sociológica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

RAMOS, A. G. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

RAMOS, A. G. **Mito e verdade da revolução brasileira**. Florianópolis: Insular, 2018.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 437 p.

RIBEIRO, D. **O processo civilizatório: etapas da evolução sociocultural**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

RIBEIRO, M. L. S. **A formação do professor de 1º e 2º graus**. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1984.

ROJAS, B. VALLE, R. T. **Porque a justiça não consegue decidir sobre o caso Belo Monte** 21 nov. 2013. Disponível em: <http://www.jusdh.org.br/2013/11/21/suspensao-de-seguranca-porque-a-justica-nao-consegue-decidir-sobre-o-caso-de-belo-monte/>. Acesso em: 30 mar de 2022.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SANTOS, J. S; DA SILVA, E. M. “Agro acima de tudo, minério acima de todos”: as ameaças do Governo Bolsonaro às áreas legalmente protegidas na Amazônia. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 2, p. 343-366, 2021.

SACHS, E. Caminho e caráter da revolução brasileira. In: PERICÁS, L.B. (Org.). **Caminhos da revolução brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2019.

SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, C. D; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43 ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, M. C. B. **A perspectiva crítica nas pesquisas em Educação Ambiental – dissertações e teses**. 2015. 119 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências, Letras e Filosofia de Ribeirão Preto, USP, Ribeirão Preto, 2015

SILVA, A. M; OLIVEIRA, E. A de. Estado de bem estar social no Brasil: fato ou mito?. **REBELA-Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos**, v. 10, n. 3, 2020.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de janeiro: DP&A, 2007.

SODRÉ, N.W. **O capitalismo e revolução burguesa no Brasil**. Belo Horizonte: Nossa Terra, 1990.

SOUTO, L. **Coronavírus e a investida do capital contra o ensino público: a implementação do EaD.** 2020. 19 jun. 2020. Disponível em: <https://revolucaobrasileira.org/19/06/2020/coronavirus-e-a-investida-do-capital-contra-o-ensino-publico-a-implementacao-do-ead/?fbclid=IwAR2TbTfsCRPbV4SRt6j1aBzl5TEFEtAeJiTcXh2qQilIFxcVy4amgkAtSMY>. Acesso em: 09 nov. 2021.

TEIXEIRA, E. C. O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade. **Revista da AATR-BA.** 2002.

TOMIO, B. W; **Educação ambiental de cunho nacional emancipatório: um guia formativo de uma sequência didática sobre as relações do trabalho, da ciência, e da tecnologia no contexto ambiental brasileiro.** Produto educacional (Mestrado profissional em Educação profissional e tecnológica) - Instituto Federal Catarinense, Blumenau, 2022.

TOMIO, B. W; CASTRO, C. A. O desenvolvimento histórico da educação ambiental brasileira: apontamentos e desafios para a educação ambiental historicamente necessária. **REBELA-Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos**, v. 11, n. 2, 2021.

TONET, I. **A formação de professores e a possibilidade da emancipação humana.** Maceió, 2017. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/A_FORMACAO_DE_PROFESSORES_E_A_POSSIBILIDADE_DA_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana.** 2 ed. Maceió: Edufal, 2013a.

TONET, I. **Educação contra o capital.** 3 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica.** São Paulo: Instituto Lukács, 2013b. 123p.

TRAGTEMBERG. M. **Sobre educação política e sindicalismo.** São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

TREIN, E. Educação Ambiental Crítica: crítica de quê? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, ago./dez. 2012.

UNESCO. **Carta de Belgrado.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CBelgrado.pdf>. Acesso em: 17 mai.2022.

UOL. **Bolsonaro na ONU: assista à íntegra do discurso na Assembleia Geral.** Uol, 2021. 1 vídeo (13:55min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yJIDVvYz4o4>. Acesso em: 17 mai. 2022

VIEIRA PINTO. A. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez, 1994.

VIEIRA PINTO. A. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VIEIRA PINTO. A. **Consciência e realidade nacional**: a consciência crítica. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020a.

VIEIRA PINTO. A. **Consciência e realidade nacional**: a consciência ingênua. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020b.

VIEIRA PINTO. A. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2003



Emitido em 28/02/2023

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC N° 1/2023 - CCPGE (11.01.03.47)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 28/02/2023 13:55)
FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA
SILVA
COORDENADOR DE CURSO - TITULAR
CCPGE (11.01.03.47)
Matrícula: ###555#6

(Assinado digitalmente em 28/02/2023 15:27)
LEONARDO CAPARROZ CANGUSSU
TECNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS
CGES/CAM (11.01.03.56)
Matrícula: ###288#8

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **1**, ano: **2023**, tipo:
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC, data de emissão: **28/02/2023** e o código de verificação:
8fdb0ed749