

RTPS

Revista Trabalho, Política e Sociedade

Vol. II, nº 02, janeiro-junho/2017



EXPEDIENTE



Reitor

Ricardo Luiz Louro Berbara

Vice-reitor

Luiz Carlos de Oliveira Lima

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Alexandre Fortes

Diretor do Instituto Multidisciplinar

Paulo Cosme de Oliveira

Chefe do Departamento de Educação e Sociedade

Flávio Anício Andrade

Coordenadora do PPGEduc

Flávia Miller Naethe Motta

Coordenador Substituto do PPGEduc

Luiz Fernandes de Oliveira

Editor Gerente

José dos Santos Souza

Comitê Editorial

- Bruno de Oliveira Figueiredo, FAETEC, Brasil
- José dos Santos Souza, UFRRJ, Brasil
- Miriam Morelli Lima, UFRRJ, Brasil
- Rodrigo Coutinho Andrade, UFRRJ, Brasil
- Thiago de Jesus Esteves, CEFET/RJ, Brasil

Endereço Postal

UFRRJ/Campus Universitário Nova Iguaçu
Instituto Multidisciplinar
Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade
(GTPS)
Rua Savério José Bruno, S/N - Mód. Biblioteca, Sala 206
Moquetá – Nova Iguaçu – RJ
CEP: 26285-021

Telefone: (21) 2669-0105

E-mail: rtps@ufrri.br

URL: <http://ufrri.br/SEER/index.php?journal=RTPS&page=index>

CONSELHO EDITORIAL

- Adrián Sotelo Valencia, Universidad Nacional Autónoma de México, México
- Antônio de Pádua Bosi, UNIOESTE, Brasil
- Antonio Thomaz Jr., UNESP, Brasil
- Aparecida Neri de Souza, UNICAMP, Brasil
- Belmiro Gil Cabrito, Universidade de Lisboa, Portugal
- Caio Antunes, UFG, Brasil
- Carlos Frederico Bernardo Loureiro, UFRJ, Brasil
- Célia Regina Otranto, UFRRJ, Brasil
- Claudia M. F. Mazzei Nogueira, UNIFESP, Brasil
- Davisson Cangussu de Souza, UNIFESP, Brasil
- Gaudêncio Frigotto, UERJ, Brasil
- Georgia S. dos Santos Cêa, UFAL, Brasil
- Gerusa Tavares D'Ávila, UFRRJ, Brasil
- Henrique José D. Amorim, UNIFESP, Brasil
- Hugo Leonardo Fonseca da Silva, UFG, Brasil
- José Barata-Moura, Universidade de Lisboa, Portugal
- José Maria Valcuende Del Río, Universidad Pablo de Olavide, Espanha
- Jussara Marques de Macedo, UFRJ, Brasil
- Lia Maria Teixeira Oliveira, UFRRJ, Brasil
- Mara Regina Martins Jacomeli, UNICAMP, Brasil
- Marcelo Badaró Mattos, UFF, Brasil
- Marco Antonio Perruso, UFRRJ, Brasil
- Olgaíses Cabral Maués, UFPA, Brasil
- Patrícia Vieira Trópia, UFU, Brasil
- Paula Regina Pereira Marcelino, USP, Brasil
- Ricardo Luiz Coltro Antunes, UNICAMP, Brasil
- Robson Dias da Silva, UFRRJ, Brasil
- Sonia Maria Rummert, UFF, Brasil
- Vania Motta, UFRJ, Brasil
- Vera Lúcia Jacob Chaves, UFPA, Brasil
- Virginia M^a. Gomes de Mattos Fontes, UFF, Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Trabalho, Política e Sociedade (*On-Line*) / Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Vol. II, nº 02. Nova Iguaçu (RJ): GTPS/UFRRJ, 2017.

V.

Semestral
ISSN: 2526-2319

1. Trabalho - periódicos. 2. Política - periódicos. 3. Sociedade - periódicos. 4. Trabalho e Educação - periódicos. I. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto Multidisciplinar, Departamento de Educação e Sociedade.

CDD: 300

SUMÁRIO

| | |
|-----------------|----|
| EDITORIAL | 07 |
|-----------------|----|

DOSSIÊ

| | |
|---|-----|
| Apresentação do dossiê: “Trabalho e Educação Ambiental” | 13 |
| <i>Carlos Frederico B. Loureiro</i> <i>Rodrigo A. C. Lamosa</i> | |
| Formação em educação ambiental crítica na periferia do capitalismo: contribuições marxistas | 23 |
| <i>César Augusto Costa</i> <i>Inny Accioly</i> | |
| Sustentabilidade ou “terra de ninguém”: formação de professores e educação ambiental | 43 |
| <i>Lucas André Teixeira</i> <i>Marcela de Moraes Agudo</i> <i>Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis</i> | |
| A privatização do ensino a partir da educação ambiental: reflexões sobre relações público-privadas | 65 |
| <i>Carolina Borghi Mendes</i> <i>Jandira Biscalquini Talamoni</i> | |
| Acompanhamento da participação docente no processo de construção do Programa Municipal de Educação Ambiental do Rio de Janeiro (PROMEIA/RJ) | 83 |
| <i>Eduardo da Costa Pinto d'Avila</i> | |
| Acesso e gestão de águas no Brasil: consenso ou camuflagem de conflitos? | 101 |
| <i>Cassiana Mendes dos Santos Almeida</i> | |

ARTIGOS

| | |
|--|-----|
| Aliança inédita e decadência ideológica no campo: a reforma agrária do consenso | 121 |
| <i>Arlete Ramos dos Santos</i> | |
| O que os empresários querem da educação? – IPES e CONEPES na ditadura empresarial-militar brasileira | 145 |
| <i>Renata Azevedo Campos</i> <i>Zuleide Simas da Silveira</i> | |

ENSAIOS

- Ideologia e política na construção da hegemonia: quais as lições de Antônio Gramsci? 167
Paulo Roberto Felix
- Trabalho: notas sobre fundamentos ontológicos e históricos 187
Leticia Batista Silva

SUMMARY

| | |
|-----------------|----|
| Editorial | 07 |
|-----------------|----|

DOSSIER

| | |
|--|-----|
| Presentation of the dossier: "Work and environmental education" | 13 |
| <i>Carlos Frederico B. Loureiro</i> <i>Rodrigo A. C. Lamosa</i> | |
| The training in critical environmental education in the periphery of capitalism: marxist contributions | 23 |
| <i>César Augusto Costa</i> <i>Inny Accioly</i> | |
| Sustainability or "no man's land": teacher education and environmental education | 43 |
| <i>Lucas André Teixeira</i> <i>Marcela de Moraes Agudo</i> <i>Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis</i> | |
| The privatization of teaching starting from environmental education: reflections on public-private relations | 65 |
| <i>Carolina Borghi Mendes</i> <i>Jandira Biscalquini Talamoni</i> | |
| Follow-up of teacher participation in the process of construction of the <i>Programa Municipal de Educação Ambiental do Rio de Janeiro (PROMEA/RJ)</i> | 83 |
| <i>Eduardo da Costa Pinto d'Avila</i> | |
| Access and water management in Brazil: consensus or camouflage of conflicts? | 101 |
| <i>Cassiana Mendes dos Santos Almeida</i> | |

ARTIGOS

| | |
|--|-----|
| Unprecedented alliance and ideological decay in the field: the agrarian reform of consensus | 121 |
| <i>Arlete Ramos dos Santos</i> | |
| What do entrepreneurs want from education? IPES and CONEPES in the Brazilian corporate-military dictatorship | 145 |
| <i>Renata Azevedo Campos</i> <i>Zuleide Simas da Silveira</i> | |

ENSAIOS

Ideology and politics in the construction of hegemonia: what are the lessons of Antonio Gramsci? 167
Paulo Roberto Felix

LABOR: notes on ontological and historical foundations 187
Letícia Batista Silva

EDITORIAL

Em seu segundo número, a Revista Trabalho, Política e Sociedade (RTPS) dá prosseguimento a seu esforço em consolidar um trabalho editorial engajado política e ideologicamente na empreitada de fomentar o debate e a reflexão acerca de questões que perpassam a relação entre o trabalho a política e a sociabilidade contemporânea. Não tem sido uma tarefa fácil. Os desafios são muitos. De um lado, temos os critérios de avaliação dos periódicos científicos por parte das instituições avaliadoras cada vez mais complexos, como a CAPES, por exemplo, que classifica os periódicos com a finalidade de pontuar a produção dos docentes de pós-graduação para, com isso, avaliar os programas por ela credenciados. De outro lado, temos a falta de apoio institucional das universidades, que frente a tantos desafios para se manterem em funcionamento, nos últimos tempos, dedicar apoio de pessoal e recursos materiais para o trabalho editorial se tornou algo impensável. Para completar esse elenco de dificuldades, ainda temos que conviver com a dificuldade para captar bons artigos, uma vez que nossa revista ainda não conta com a avaliação da QUALIS/CAPES e, por essa razão, muitos pesquisadores se esquivam de nela publicar seus artigos, temerosos de terem sua produção científica mal avaliadas. Essas são apenas algumas das dificuldades mais evidentes. Dedicaríamos todo o espaço desse Editorial para elencar as demais dificuldades, tornando-o enfadonho e pessimista, algo que não é característica de nosso trabalho editorial.

Apesar das dificuldades, temos trabalhado arduamente para transformar a RTPS em um espaço multidisciplinar de divulgação científica de trabalhos das áreas de Sociologia, Ciência Política, Educação, Serviço Social, História, Geografia, bem como de outras áreas das ciências humanas e sociais aplicadas que produzam conhecimentos que perpassem a relação ontológica existente entre o trabalho, a política e a sociabilidade contemporânea. Nessa perspectiva, a *Revista Trabalho, Política e Sociedade* vem se instituindo com o propósito de fomentar e disseminar abordagens científicas que estabeleçam relações entre: a) trabalho e relações de poder; b) trabalho e sociabilidade contemporânea; c) trabalho e educação; d) trabalho e subjetividade; e) trabalho e questões de gênero; f) trabalho e questões étnico-raciais; g) trabalho e desenvolvimento humano e social; h) trabalho e cultura; i) trabalho e meio ambiente; j) trabalho e gestão da produção, dentre outras possibilidades epistemológicas originadas do trabalho como referência analítica.

A proposta editorial da *Revista Trabalho, Política e Sociedade* de disseminar artigos, ensaios, resenhas, entrevistas e traduções que se insiram em um campo de referência analítica capaz de perpassar a relação ontológica existente entre o trabalho, a política e a sociedade, tanto no aspecto material como imaterial; tanto no aspecto objetivo como subjetivo; tanto no aspecto estrutural como superestrutural, permanece viva. Tal vitalidade vem sendo corroborada pelo empenho de diversos autores em submeter seus trabalhos a nossa Revista, identificando nela uma linha editorial coerente com as referências teóricas e metodológicas de seus trabalhos acadêmicos e científicos.

Nosso objetivo é, precisamente, fomentar a divulgação de produção científica nacional e internacional pertinente ao campo analítico “trabalho, política e sociedade”. Nos parece que tal objetivo tem sido muito bem assimilado tanto por nossos leitores como pelos demais colaboradores, sejam eles autores, avaliadores e, especialmente, os membros de nosso Conselho Editorial. Neste sentido, nossos esforços editoriais tem se confirmado nos seguintes propósitos: a) divulgar estudos e pesquisas na área de trabalho, política e sociedade; b) suscitar a interlocução e o debate entre pesquisadores da área de trabalho, política e sociedade; c) contribuir para a percepção interdisciplinar de análises que se desenvolvem no campo da sociologia, da educação, da economia do trabalho e da história social do trabalho e demais áreas que congregam estudos que articulam o trabalho, a política e a sociabilidade como referência analítica; d) subsidiar pesquisadores, docentes e estudantes de graduação e pós-graduação em suas investigações científicas.

Neste segundo número, apresentamos mais um dossiê que aborda a Educação Ambiental, organizado pelos professores Carlos Frederico B. Loureiro, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Este Dossiê traz cinco artigos resultantes de pesquisas recentes que trataram a relação entre o trabalho, a educação ambiental e as mudanças mais recentes na ordem do capital, o que lhe confere o título de “*Trabalho e Educação Ambiental*”. O conjunto de artigos dão destaque ao desenvolvimento da educação ambiental tendo como referência tanto as relações de produção, quanto as disputas políticas e ideológicas presentes no âmbito do Estado ampliado.

Além do dossiê, neste número contamos ainda com mais dois artigos científicos e dois ensaios. O primeiro artigo analisa a relação de parceria, os acordos e o diálogo social estabelecido entre os movimentos sociais do campo, o Estado e as empresas do agronegócio no que concerne ao financiamento de projetos de agroecologia por parte das empresas. O segundo artigo analisa os interesses que mobilizaram as frações do empresariado brasileiro em torno dos rumos da política educacional durante a ditadura empresarial-militar, após o golpe de 1964. No primeiro ensaio o autor busca problematizar, a partir da obra de Gramsci, a constituição da hegemonia burguesa. O segundo ensaio trata da categoria trabalho, ontológica, fundante do ser social, e da

expressão que o trabalho assume no modo de produção capitalista, tomando como referência o pensamento de Lukács.

Enfim, são estas as contribuições que o segundo número da *Revista Trabalho, Política e Sociedade* traz para a reflexão e o debate. Boa leitura a todas e todos.

Em junho de 2017.

O Editor

DOSSIÊ TEMÁTICO

Trabalho e Educação Ambiental

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ: “trabalho e educação ambiental”

Carlos Frederico B. Loureiro¹
Rodrigo A. C. Lamosa²

RESUMO: Texto de apresentação do Dossiê Temático intitulado "*Trabalho e Educação Ambiental*". Os estudos que compõem este dossiê partem do pressuposto de que está em curso um intenso processo de transformação das relações de produção no sistema capitalista desencadeado, desde a década de 1970, como reação à crise estrutural do capital. As mudanças operadas no "*chão da fábrica*" têm se desdobrado em importantes mudanças na organização do trabalho e na intensificação das contradições do sistema sociometabólico do capital. A recomposição burguesa que vem reorganizando as formas históricas do trabalho, sem retirar sua condição ontológica, vem se desdobrando em alterações nos projetos de formação dos trabalhadores visando adequar a força de trabalho para as exigências do capital e por uma pedagogia política que difunde uma Educação Ambiental conformista e legitimadora da apologia ao desenvolvimento individualismo, dentre outros valores conservadores.

Palavras-Chave: Trabalho – Educação Ambiental – Crise Estrutural – Recomposição Burguesa

PRESENTATION OF THE DOSSIER: “work and environmental education”

SUMMARY: Presentation text of the Thematic Dossier titled "*work and environmental education*". The studies that make up this dossier from the assumption that an intense ongoing process of transformation of the relations of production in the capitalist system triggered, since the decade of 1970, as a reaction to the structural crisis of capital. The changes in the "factory floor" have been deployed in important changes in work organisation and in the intensification of contradictions of the social metabolic system of the capital. The bourgeois recomposition that has been reorganizing its historical forms of the work, without removing its ontological condition, has been unfolding in changes in worker training projects in order to adapt the workforce to capital requirements and a pedagogy that broadcasts a environmental education policy conformist and legitimizing the apology to develop individualism, among other conservative values.

Keywords: Work - Environmental Education – Structural Crisis – Recomposition Bourgeois

¹ Doutor em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde atua como docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e lidera o Laboratório de Investigação em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS).

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atua como docente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc).

O Dossiê "*Trabalho e Educação Ambiental*" reúne um conjunto de textos que resultam de pesquisas preocupadas com a relação entre o trabalho, a educação ambiental e as mudanças mais recentes na ordem do capital, com destaque para o duplo desdobramento, tanto nas relações de produção, quanto nas esferas superestruturais que constituem o Estado. O dossiê possui a característica multidisciplinar, com trabalhos nas áreas da Sociologia, Ciência Política, Educação, Serviço Social, História e Geografia que perpassam a relação ontológica existente entre o trabalho, a política e a sociabilidade contemporânea.

Os trabalhos reunidos neste dossiê estabelecem relações entre: a) trabalho e relações de poder; b) trabalho e sociabilidade contemporânea; c) trabalho e educação; d) trabalho e subjetividade; e) trabalho e meio ambiente. Desse modo, o dossiê apresenta um campo de referência analítica que toma o trabalho em sua dupla dimensão: ontológica e histórica, e suas mediações com a política e a cultura, tanto nos aspectos objetivos como subjetivos.

O dossiê "*Trabalho e Educação Ambiental*" reúne resultados de investigações produzidas por grupos de pesquisa de todo o país, revelando uma mostra da qualidade, diversidade e atualidade do método do materialismo histórico e dialético, referência para a totalidade dos trabalhos. No mesmo sentido, revela o vigor do pensamento gramsciano por meio da utilização de um conjunto de categorias e conceitos formulados pelo intelectual sardo.

A crise do modelo de desenvolvimento fordista, desde a década de 1970, instaurou um processo de reação burguesa com o objetivo de realizar a recomposição do padrão de acumulação de capital. Neste sentido, um duplo movimento foi desencadeado, produzindo mudanças substanciais na gestão do trabalho, resultando em reformulações na organização das relações de produção e alterações na mediação do conflito entre as classes sociais, resultantes em um processo de reforma do Estado. Esta reforma se traduz, por um lado, na difusão de uma pedagogia política e, por outro, na incorporação dos mecanismos de gestão do trabalho desenvolvidos na relação capital-trabalho nas empresas privadas e na administração pública.

No plano estrutural das relações sociais de produção a recomposição burguesa tem se caracterizado pela substituição do modelo fordista por novas formas de organização do trabalho industrial e pela multiplicação de novas formas de contratação caracterizadas pela intensificação da precariedade, perda de direitos e enfraquecimento das organizações sindicais. O processo mais recente de desindustrialização da economia brasileira e diminuição de postos de trabalho na indústria têm acirrado ainda mais a intensificação da precariedade do trabalho por meio de níveis intensivos de expropriação de mais-valia, sobretudo nas economias periféricas.

No plano superestrutural verifica-se que a recomposição burguesa tem se desdobrado nas duas instâncias do Estado em sua dimensão ampliada. Na Sociedade Civil a emergência

de um amplo conjunto de organizações representativas dos interesses da classe dominante vem sistematizando e difundindo uma nova pedagogia política formulada no interior dos organismos internacionais. A gestão de McNamara à frente do Banco Mundial revela a importância que as políticas coordenadas, a partir dos anos 1970 e 1980, passaram a ter diante da tarefa de garantir a supremacia das políticas no Banco. Segundo Leher, "nos vinte e dois anos anteriores à sua gestão foram aprovados 708 projetos, com um custo total de 10 bilhões de dólares. Somente nos primeiros cinco anos o banco aprovou 760 projetos a um custo de 13 bilhões de dólares" (LEHER, 2003, p. 22). O aumento dos recursos financeiros disponíveis foi acompanhado da ampliação do quadro técnico do banco com a contratação de um grande número de assessores e consultores técnicos, tonando o banco no "maior centro de informações sobre as economias nacionais no mundo, tendo maior controle sobre os países dependentes de seus empréstimos" (LEHER, 2003, p. 24).

Na década de 1990, o BM produziu uma série de documentos sobre o tema educação. Em todos estes constaram as assinaturas dos técnicos, colaboradores e consultores, incluindo aqueles brasileiros numa estratégia de demonstrar a "pluralidade" da sua confecção. No documento "*Ensino Superior: as lições derivadas das experiências*" (BANCO MUNDIAL, 1995) o BM manifestou as diretrizes para os países da periferia do capitalismo, destacadamente para o Ensino Superior, apresentando-o como setor com investimentos ineficientes. O projeto definido no documento apresenta como proposta que estes países adequassem as instituições deste nível de ensino às novas necessidades do "capitalismo em desenvolvimento": faculdades diversificadas, maiores investimentos privados, cursos de curta duração, diminuição do custo/aluno. Os objetivos destas instituições deveriam ser: transferir, adaptar e divulgar os conhecimentos gerados em outros países.

No documento "*Prioridades e estratégia para a educação*" (BANCO MUNDIAL, 1990), o Banco ratificou as propostas consagradas na "*Conferência Mundial Educação para Todos*", realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, defendendo a prioridade dos investimentos públicos em educação no Ensino Fundamental. Segundo este documento, o papel definido para a escola é formar cidadãos preparados para as constantes alterações que interferem na empregabilidade. O termo empregabilidade presente no documento deriva das teses que defendiam o "*fim do trabalho*", difundidas desde o início da década de 1980.

Este deslocamento, segundo diversos outros autores das ciências sociais (OFFE, 1990; SCHAFF, 1990), ocorreu na conjuntura de mudanças nas relações de produção ocorrida com a flexibilização das formas de contratação que gerariam a diminuição do emprego estável e o fim da utopia do desenvolvimento constante e o trabalho como coesão social. O trabalho não mais orientaria analiticamente a compreensão sobre as relações sociais. As relações de produção mergulhadas nos processos de globalização passariam a exigir novos conceitos para a sua compreensão e as categorias dispostas pelo referencial teórico

marxista não conseguiriam mais apreender as transformações que caracterizariam a nova conjuntura. Este foi um contexto de crise no interior da própria intelectualidade marxista, com muitos pesquisadores realizando autocríticas e abandonando seus pressupostos epistemológicos.

No mesmo contexto, a problemática da tensão entre o caráter público e o privado na educação, que é histórica e remonta a questões do campo teórico-conceitual e político-prático, adquiriu novos contornos. O debate acumulado no campo de pesquisas em educação identifica problemas decorrentes da apropriação privada das políticas sociais, com destaque para aquelas voltadas à educação pública. O conceito de "público", como muitos autores defendem (LEHER, 2005; SHIROMA; EVANGELISTA, 2007; NEVES, 2005; FRIGOTTO, 2003), enquanto aquilo que é universal, que se constitui em direito de uma dada sociedade, é forjado no Brasil na luta contra a apropriação privada, realizada por poucos e fonte histórica de privilégios. Dessa forma, "as políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades" (SHIROMA, 2007, p. 8). A política social, neste contexto, torna-se cada vez mais subordinada aos interesses do mercado:

As políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições suprarreferidas. Não por mera casualidade. Ao longo da história, a educação redefine seu papel reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus loci privilegiados (SHIROMA, 2007, p. 9).

Na análise histórico-crítica sobre as concepções e projetos para a educação brasileira, no período entre 1991 e 2001, Saviani (2008) refletiu sobre a agenda da contrarreforma proposta a partir da agenda definida pelo Consenso de Washington, em 1989, reunião que discutiu reformas consideradas necessárias para os países em desenvolvimento, incluindo aqueles da América Latina. É nesse contexto que:

As ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso, se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 2008, p. 428).

A teoria do capital humano, utilizada durante a reestruturação produtiva dos anos 1970, vinte anos depois foi ampliada por uma pedagogia da hegemonia, organizada sob as mesmas bases liberais e condicionadas às novas exigências da transformação produtiva (NEVES, 2005). O discurso de que o investimento em educação seria fundamental para o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) das nações ou para a mobilidade social, deu lugar as "capacidades e competências que cada pessoa deve assumir no mercado

educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho" (SAVIANI, 2008, p. 430). À nova pedagogia do consenso associam-se categorias como "empregabilidade" e "pedagogia da exclusão", tratando-se de "preparar os indivíduos para, mediante cursos dos mais diferentes tipos, se tornando cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos" (SAVIANI, 2008, p. 431).

Através do relatório organizado pela UNESCO, em 1996, elaborado pela "Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI", intitulado: "*Educação, um Tesouro a descobrir*" (DELORS, 2001), foram elencados os "*quatro pilares da educação*". No relatório editado sob forma de livro, a discussão ocupa todo o quarto capítulo, onde é proposta uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de educação: 1) aprender a conhecer (adquirir instrumentos de da compreensão); 2) aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente); 3) aprender a viver juntos (cooperação com os outros em todas as atividades humana); e 4) finalmente, aprender a ser (conceito principal que integra todos os anteriores). Na atual pedagogia do consenso, o foco da problemática se concentrou nos aspectos relativos à aprendizagem, desfazendo o par ensino-aprendizagem, que simplesmente desapareceu neste contexto do palavrório liberal voltado para a educação. O processo educativo foi deslocado "do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade" (DELORS, 2001, p. 432). No atual contexto, o "aprender a aprender" remete à atualização constante exigida para ampliar a empregabilidade, enquanto capacidade de aprender por si passa a ser cultivada para adaptar o aprendiz às novas condições do mercado: "[...] educação deve transmitir, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro" (DELORS, 2001, p. 90). Neste sentido, os pilares fundamentais deveriam se basear em:

Aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente, aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 2001, p. 90).

No contexto de difusão dos pilares da "sociedade do conhecimento", disseminou-se, então, a "teoria do professor reflexivo", que valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana, associada também à "pedagogia das competências", objetivando "dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que suas próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas" (SAVIANI, 2008, p. 437). Por fim, o novo ideário, denominado por Saviani como neotecnicismo, se insere na busca por maximizar a eficiência, tornando os indivíduos mais produtivos, no bojo da produtividade capitalista (SAVIANI, 2008, p. 438).

Se nos anos 1970, o tecnicismo tomava como princípios a racionalidade, a eficiência e a produtividade, nos anos 1990, o neotecnicismo se pauta nos mecanismos de mercado, no apelo à iniciativa privada e organizações não governamentais, num processo de reorganização do Estado. Assim, as reformas educacionais promovidas buscam racionalizar custos, encargos e investimentos públicos, transferindo-os para a iniciativa privada (empresas, ONGs, fundações e afins), por meio das parcerias público-privadas.

Este processo caracteriza justamente o contexto de inserção da Educação Ambiental no interior do sistema nacional de educação no Brasil. No contexto de formulação da Política Nacional de Educação Ambiental, instituída por meio da Lei nº 9.795/1999, diversas empresas passam a inserir nas escolas públicas seus projetos de Educação Ambiental (LAMOSA, 2014, 2016). Transpondo-se o conceito de "qualidade total" empresarial para as escolas, estes projetos passam a "considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável" (SAVIANI, 2008, p. 440). Nesta lógica, para aumentar a qualidade, lança-se mão do método da qualidade total, uma verdadeira pedagogia corporativa disseminada nas escolas, por meio de projetos de associações ligadas ao agronegócio, aos bancos e às indústrias.

O documento *"Ensino Superior: prioridades e estratégias para a educação"* (BANCO MUNDIAL, 1995) se encerra registrando que os sindicatos docentes vinham cumprindo um papel de resistência às reformas propostas pelo Banco, constituindo-se em obstáculo a ser transposto. Os sindicatos, ainda segundo o documento, eram beneficiários de um sistema arcaico e produtos de privilégios. O diagnóstico produzido pelo Banco demonstra a clareza que os técnicos que atuavam nos países que aderiram ao programa de reformas deveriam ter para ultrapassar o obstáculo representado nas organizações sindicais, disseminando novos modelos de organização, participação e regulação do trabalho.

Um novo modelo de regulação do trabalho docente foi organizado no Brasil para responder a este diagnóstico. Esta nova regulação renovou duas teses muito difundidas no Brasil, destacadamente ao longo da década de 1980, sobre a desprofissionalização e a proletarização do trabalho docente. A principal implicação do novo modelo de regulação é a perda do protagonismo do educador na produção do conhecimento. Este é o principal aspecto que atualiza as teses de proletarização e desprofissionalização docente (OLIVEIRA, 2004). Neste contexto, os professores vêm perdendo sua autonomia para conduzir o processo de ensino-aprendizagem, elemento indispensável à carreira docente.

Nas últimas décadas, o trabalho docente, assim como a escola pública, assumiu as mais variadas funções que requerem deste profissional exigências que estão além de sua formação (SHIROMA, 2003; BRZEZINSKI; TAVARES, 2001). Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização que se acentua com a perda da identidade

profissional, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição (OLIVEIRA, 2004). Na reforma gerencial, destacam-se como seus desdobramentos a racionalização e a flexibilização do trabalho e da produção; a instituição de contrato temporário de trabalho, terceirização e o trabalho voluntário; a desregulamentação de direitos dos servidores públicos; as parcerias entre o setor público e privado na implementação de serviços públicos.

Nesse sentido, o presente número da revista possui um conjunto articulado de artigos, diretamente relacionados à temática "trabalho e educação ambiental". A sequência dos textos foi organizada partindo-se de questões de fundamentação teórica para casos específicos.

O primeiro artigo, "*A formação em educação ambiental crítica na periferia do capitalismo: contribuições marxistas*" (COSTA; ACCIOLY, 2017), traz algumas análises que auxiliam na compreensão da singularidade do processo de destruição ambiental na América Latina e da importância estratégica da educação ambiental crítica nas lutas sociais aí inscritas. Aborda com rigor a categoria "totalidade" em Marx, evidenciando sua relevância para o entendimento da educação.

O segundo artigo, "*Sustentabilidade ou 'terra de ninguém': formação de professores e educação ambiental*" (TEIXEIRA; AGUDO; TOZONI-REIS, 2017) critica consistentemente o discurso hegemônico de sustentabilidade, evidenciando-o como uma ideologia burguesa de reprodução de um "capitalismo verde" que caminha na direção de relações sociedade-natureza alienadas. Em seguida, defende a formação crítica dos professores como contribuição ao enfrentamento do cenário contemporâneo e possibilidade de inserção da educação ambiental crítica na escola.

Em "*A privatização do ensino a partir da educação ambiental: reflexões sobre relações público-privadas*" (MENDES; TALAMONI, 2017), terceiro artigo, as formas de dominação do agronegócio são evidenciadas na materialidade das parcerias público-privadas nas escolas públicas da região de Ribeirão Preto (SP). O artigo mostra como o programa "Agronegócio na Escola" divulga e dissemina imagem favorável ao agronegócio, como sinônimo de modernização e sustentabilidade no campo, em um discurso que naturaliza as relações de produção.

O quarto artigo trata de uma política pública de educação ambiental. "*Acompanhamento da participação docente no processo de construção do Programa Municipal de Educação Ambiental do Rio de Janeiro (PROMEA/RJ)*" (D'AVILA, 2017), defende a tese, tal como o artigo anterior, de que está em curso um processo de proletarianização do trabalho docente, por força da separação entre quem tem o controle da formulação intelectual das políticas e currículos e quem executa as práticas escolares.

Além disso, no relato do processo de implementação dessa política municipal, o texto traz interessantes discussões teóricas sobre Estado ampliado em Gramsci.

O quinto e último artigo, "*Acesso e gestão de águas no Brasil: consenso ou camuflagem de conflitos?*" (ALMEIDA, 2017), desvela os interesses do capital na apropriação privada da água, evidenciando o quanto este bem é objeto de disputas e conflitos de uso na gestão ambiental. Traz importantes contribuições para um pensamento que supere uma leitura ingênua da água como uma questão que unifica interesses e gera consensos, considerando, para tanto, uma pesquisa que discutiu a formação promovida pelo Estado para os membros do Comitê das Bacias Hidrográficas dos rios Verde e Jacaré (CBHVJ), Sertão da Bahia.

Referências

ALMEIDA, Cassiana Mendes dos Santos. Acesso e gestão de águas no Brasil: consenso ou camuflagem de conflitos? **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol II, nº 02, p. X-Y, jan.-jun./2017.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, 1995.

_____. **Priorities and strategies for education**. Washington, 1990.

BRZEZINSKI, Iria; TAVARES, J. (Org.). **Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção**. 1. ed. Brasília/ Fortaleza: Editora Plano / Fundação Demócrito Rocha, 2001.

COSTA, César Augusto; ACCIOLY, Inny. A formação em educação ambiental crítica na periferia do capitalismo: contribuições marxistas. **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol II, nº 02, p. X-Y, jan.-jun./2017.

D'AVILA, Eduardo da Costa Pinto. Acompanhamento da participação docente no processo de construção do Programa Municipal de Educação Ambiental do Rio de Janeiro (PROMEIA/RJ). **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol II, nº 02, p. X-Y, jan.-jun./2017.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996)**. 6. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: Unesco, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAMOSA, Rodrigo A. C. **Estado, classe social e educação**: uma análise crítica da hegemonia do agronegócio. 2014. 434 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2014.

LEHER, Roberto. **Pensamento crítico e movimentos sociais**. Rio de Janeiro: Cortez, 2005.

_____. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, pp. 19-30, Out/ 2003.

MENDES, Carolina Borghi; TALAMONI, Jandira Biscalquini. A privatização do ensino a partir da educação ambiental: reflexões sobre relações público-privadas. **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol II, nº 02, p. X-Y, jan.-jun./2017.

MENDONÇA, Sônia R. O Estado ampliado como ferramenta metodológica. **Revista Marx e o Marxismo**, vol. 02, nº 02, jan.-jul./2014.

NEVES, Lúcia M. W. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégia do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OFFE, Claus. A economia política do mercado de trabalho. In: _____. **Capitalismo desorganizado**: Transformações contemporâneas do trabalho e da política. São Paulo: Brasiliense, 1990.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, nº 89, p. 1127-1144, Set-Dez/2004

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2008.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**: as consequências sociais da Segunda Revolução Industrial. São Paulo: EDUNESP: Brasiliense, 1990.

SHIROMA, Eneida. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____; EVANGELISTA, Olinda. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, vol. 33, nº 03, p. 531-541, set-dez/2007.

TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Sustentabilidade ou “terra de ninguém”: formação de professores e educação ambiental. **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol II, nº 02, p. X-Y, jan.-jun./2017.

A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA PERIFERIA DO CAPITALISMO: contribuições marxistas

César Augusto Soares da Costa¹

Inny Accioly²

RESUMO: Os elevados níveis de degradação ambiental impostos às regiões “periféricas” do capitalismo no seu atual estágio de desenvolvimento impõem à educação ambiental um duplo papel histórico: como ferramenta para o exercício da hegemonia por parte das frações dominantes e como instrumento de luta a ser apropriado pela classe trabalhadora em seu movimento de libertação. Nosso objetivo neste texto é, além de apresentar argumentos que sustentem a relevância da categoria marxista da “totalidade” nos processos de formação em educação ambiental crítica que visem à transformação social, discutir algumas implicações práticas que a compreensão desta categoria oferece aos processos educativos formais e não formais.

Palavras-Chave: Educação Ambiental – Transformação Social – Marxismo.

THE TRAINING IN CRITICAL ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE PERIPHERY OF CAPITALISM: marxist contributions

ABSTRACT: The high levels of environmental degradation imposed on the 'peripheral' regions of capitalism in its current stage of development requires from the environmental education a double historical role: as a tool for the exercise of hegemony by the dominant fractions and as instrument of struggle to be appropriated by the working class in its movement of liberation. In this work, we aim to present arguments to support the relevance of the Marxist category of "totality" in the training processes

¹ Doutor em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande, com Pós-Doutorado em Direito e Justiça Social pela Universidade Federal do Rio Grande. Atua como docente e Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), na Linha de Pesquisa: "Cidadania, Proteção social e Acesso à Justiça", onde atualmente desenvolve o projeto: "Movimentos sociais, resistências e lutas ambientais: implicações à luz do padrão de sociabilidade do capital na América Latina". É Co-autor da obra “Filosofia e Libertação: homenagem aos 80 anos de Enrique Dussel” (2015) e Organizador da coletânea “A Questão Ambiental: interfaces críticas” (2013), além de autor de inúmeros artigos/produções em variados periódicos nacionais e internacionais nas áreas de Ciências Humanas. Coordena o Núcleo de Estudos Latino-Americanos (NEL/UCPEL) e é membro do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS/UFRJ). E-mail: csc193@hotmail.com

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisadora do COLEMARX (UFRJ) e do Laboratório de Investigação em Educação Ambiente e Sociedade (LIEAS/UFRJ). E-mail: innvaccioly@hotmail.com

on critical environmental education to social transformation and also discuss some practical implications that the understanding of this category offers to formal and informal education.

Keywords: Environmental Education – Social Transformation – Marxismo.

Introdução

Os elevados níveis de degradação ambiental impostos às regiões “periféricas” (FERNANDES, 1975) no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo - caracterizado por Chesnais (1996) de “mundialização do capital” – impõem à educação ambiental um duplo papel histórico: como ferramenta para o exercício da hegemonia por parte das frações dominantes (ACCIOLY, 2013; LAMOSA, 2010) e como instrumento de luta a ser apropriado pela classe trabalhadora em seu movimento de “libertação” (FREIRE, 2011).

Neste sentido, por nos posicionarmos enquanto classe trabalhadora, advogamos a categoria marxista da “totalidade” - que fundamenta a dialética marxista (CARVALHO, 2007) - como elemento fundamental nos processos de formação em educação ambiental com vistas à transformação da realidade concreta. Justificamos este posicionamento baseado na “necessidade prática” (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2011) de transformação da realidade concreta, imposta pela situação histórica com a qual se depara a classe trabalhadora nas regiões “periféricas” do capitalismo (FERNANDES, 1975).

Nestas regiões, o processo de “desenvolvimento” induzido em benefício da expansão capitalista (FERNANDES, 1975) constituiu uma organização social desigual, em que os direitos e as garantias sociais assegurados pela ordem legal concretizam-se como privilégio de uma minoria que possui condições econômicas, sociais e políticas para desfrutá-los, excluindo a grande maioria de quaisquer direitos.

Foco da luta ambientalista, o direito ao “meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida” - fundamentado no artigo 225 da Constituição Federal Brasileira – tem sido reconhecido enquanto importante luta a ser travada na esfera política, especialmente nos “espaços de gestão ambiental pública” (QUINTAS, 2004) em que são definidas as regras de uso e apropriação dos territórios e seus “recursos naturais”.

Na história da expansão capitalista em escala global, foram estabelecidas diversas “divisões internacionais do trabalho”, nas quais adquire sentido o papel fundamental que a América Latina desempenha como região fornecedora de metais preciosos, matérias-primas e alimentos desde a etapa colonial até o atual período, que Osório (2012) caracteriza como padrão de acumulação “exportador de especialização produtiva”. Este atual padrão de acumulação - que é posterior ao “padrão industrial” (OSÓRIO, 2012) que, no Brasil, reforçou o caráter de “modernização-conservadora” (FERNANDES, 1985) - é

potencializado pelas inovações na microeletrônica que multiplicam e aceleram as comunicações, pela redução nos preços dos transportes de mercadorias, pela redução de barreiras alfandegárias e pela flexibilização das leis trabalhistas e ambientais. Todas estas “facilitações” corroboraram para a efetiva segmentação dos processos produtivos que, por sua vez, geram intenso impacto na vida dos trabalhadores.

As consequências deste processo são particularmente sentidas nos países da periferia do capitalismo, pois estes são impelidos a abrigar as indústrias extrativas e poluidoras renegadas pelos países centrais e a operar terceirizações e subcontratações de trabalhadores em condições análogas à escravidão para alimentarem a cadeia produtiva das grandes marcas cujas sedes estão estabelecidas principalmente na Europa e Estados Unidos.

Florestan Fernandes (1975) analisa a lógica do capitalismo nas economias “periféricas”, “capitalistas-dependentes”, e verifica que estas possuem a sua própria lógica econômica, que consiste na articulação entre os mecanismos “de fora para dentro” (dos centros capitalistas hegemônicos para as economias capitalistas dependentes) e “de dentro para fora” (da periferia para os centros hegemônicos). Quanto a esses dois fatores, o externo e o interno, ressalta que um não se fortalece sem o outro, nem contra o outro. Neste sentido, as burguesias locais tomam parte importante nessa articulação, fator que muitas vezes permanece encoberto nas análises sobre o “imperialismo”.

Nas últimas décadas na América Latina, como consequência de planos operados pelo “Estado”, como o “Plano de Aceleração do Crescimento” (o PAC no Brasil), Plano de “Integração da Infraestrutura regional Sul-Americana” (IIRSA) e do controle da agricultura pelas corporações multinacionais, tanto os povos e comunidades tradicionais³ quanto a classe trabalhadora dos centros urbanos, vem sendo expropriados do “direito ao meio ambiente equilibrado”, reconhecidamente essencial à sadia qualidade de vida. Ao mesmo tempo, a histórica luta popular pelo acesso à educação de qualidade nos seus diferentes níveis vem sendo apropriada pelas classes dominantes organizadas em confederações empresariais, associações do agronegócio, “Movimento Todos Pela Educação” e outros, de forma a conformar os processos educacionais às estritas necessidades do mercado capitalista (COLEMARX, 2014).

Desta forma, a função social da educação é subjugada às necessidades de formação de “força de trabalho” para um mercado de trabalho altamente precarizado; de adequação de um “exército de reserva” de trabalhadores “empreendedores” desempregados,

³ Indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores artesanais, camponeses, povos faxinalenses, povos de cultura cigana, catadoras de mangaba, quebradeiras de coco-de-babaçu, povos de terreiro, comunidades tradicionais pantaneiras, caiçaras, extrativistas, pomeranos, retireiros do Araguaia, comunidades de fundo de pasto e outros.

disponíveis e desejando vender sua força de trabalho; de "amansamento" (ACCIOLY, 2013) dos conflitos sociais e obscurecimento da luta de classes.

Está em curso um novo ciclo de expropriação em diversas ordens (FONTES, 2010) que compromete dramaticamente a vida das classes trabalhadoras urbanas e rurais e dos povos e comunidades tradicionais. É neste horizonte que as expropriações e os conflitos ambientais provocados pelo padrão de acumulação do capital, são redefinidos por um desenvolvimento desigual e combinado. Isso reitera que a forma de articulação e subordinação das frações burguesas hegemônicas, ao qual a força dinâmica do capital, impulsionado pelo setor financeiro e por megacorporações cuja intensificação se dá pelas expropriações e exploração do trabalho (LEHER, 2015). A nova reconfiguração do Brasil como produtor de *commodities* para atender as necessidades de potências mundiais como a China teve apogeu nos governos progressistas que não hesitou em aprofundar a referida subordinação da economia brasileira às necessidades da nova potência.

Para Leher (2015, p. 25):

é forçoso reconhecer que a exportação de *commodities* foi convertida em carro chefe da economia, visto que, além da exportação de produtos brutos, primários, muito dos produtos semimanufaturados e manufaturados são intensivos em recursos naturais e foram manufaturados por meio de tecnologias intermediárias (...) as consequências socioambientais são evidentes, pois esse verdadeiro saqueio de recursos naturais é indissociável das expropriações que, por sua vez, adensam os conflitos socioambientais no Brasil, América latina, África e em grande parte da Ásia. Em outros termos: as frações burguesas locais, seus sócios majoritários e os governos que manejam o Estado (como se depreende do BNDS, do novo Código florestal, do desmembramento do Ibama, etc) aprofundam o capitalismo dependente, as expropriações e a exploração).

Desta forma, Gonçalves (2014, p. 92) reafirma esta conjuntura, pois:

Há o destaque para o conjunto de problemas que são próprios às *commodities*: baixa elasticidade-renda da demanda; elasticidade-preço da demanda desfavorável; pequena absorção dos benefícios do progresso técnico; reforço de estruturas de produção retrógradas baseadas nas grandes propriedades, que gera maior concentração do excedente e o poder econômico; concentração da riqueza e da renda; que causa vazamento da renda e pouco dinamismo do mercado interno; restrição externa, visto que as *commodities* se caracterizam por alta volatilidade de preços e instabilidade de preços e instabilidade da receita da exportação.

Tais elementos aprofundam o horizonte da trajetória das lutas sociais e ambientais, tornando evidente considerar que o controle dos recursos naturais é estratégico, pois significa a materialidade indispensável para assegurar o atual padrão de *acumulação do capital* (LEHER, 2007) bem como determina a esfera *material da política* (DUSSEL, 2007) e da *natureza* (COSTA E LOUREIRO, 2015).

Assim, impõem-se lógicas perversas de não reconhecimento dos direitos e da "remoção" territorial de povos indígenas e comunidades tradicionais, submetendo o Estado a um "balcão de negócios" gerenciados pelas classes hegemônicas, os quais

flexibilizam leis e direitos trabalhistas; reduzem direitos sociais (previdência social); precarizam condições de trabalho; “achatam” Políticas Públicas e ambientais (LOUREIRO, 2009) em consonância com o capital internacionalizado (FERNANDES, 2008).

Neste sentido, consideramos que na periferia do capitalismo o desafio de transformação da realidade é apresentado enquanto urgente necessidade prática. O objetivo neste texto é, além de apresentar argumentos que possam sustentar a defesa, a discussão e as implicações práticas que a compreensão da categoria totalidade oferece aos processos educativos no âmbito da “educação ambiental transformadora” defendida por Loureiro (2004) e a “Educação no processo de gestão ambiental” apresentada por Quintas (2004) em espaços formais e não formais de ensino.

Em termos objetivos, o que isso significa? Temos em conta que, compreender a totalidade nesta dinâmica propõe que a adjetivação chamada “transformadora” (LOUREIRO, 2004; 2006a), implica na formulação colocada no campo libertário da Educação Ambiental (EA). Formulações às quais se inscrevem os vários exames dados ao termo transformador (libertário, crítico, popular, emancipatório). Tais formulações têm o privilégio de estimular o diálogo fecundo, ora visto por embates teóricos entre pesquisadores ao promover o questionamento às demais abordagens comportamentalistas, reducionistas, dualistas na compreensão da relação sociedade-natureza. No campo em que a EA Transformadora existe, há objetivos comuns como também características conceituais, além de enfatizar temáticas relevantes em seu bojo que não devem ser esquecidas. Seja no conceito de sujeito, seja na gestão participativa e popular, seja na dimensão pragmática da educação e seu mito transformador da sociedade. Partimos da premissa que a EA é uma perspectiva que se instaura e se dinamiza na própria educação, formada através de relações estabelecidas entre as várias tendências educacionais e do próprio ambientalismo, e que tem no debate sobre o “ambiente” e a “natureza”, dimensões relegadas para uma compreensão da vida e da natureza a partir das contradições do projeto societário capitalista visando sua superação (COSTA E LOUREIRO, 2014).

Para fazer o enfrentamento das questões levantadas, o presente artigo está sistematizado em três tópicos. No primeiro, abordaremos a categoria totalidade enquanto crítica radical; no segundo tópico, veremos a relevância da totalidade na formação da prática pedagógica e da práxis radical; no terceiro, pontuaremos a necessidade da totalidade na formação em EA, dos quais implica reconhecer que o processo educativo ocorre com sujeitos concretos, em contextos sociais e ambientais concretos. Nas considerações finais, postulamos reconhecer na categoria totalidade à luz do materialismo histórico dialético na práxis da educação ambiental crítica, como um constitutivo ato de resistência às apropriações que este campo vem sofrendo por parte dos setores dominantes no seu exercício da hegemonia.

Totalidade e crítica radical

Ao justificar uma posição teórica argumentando a necessidade prática de transformação da realidade concreta, reconhecemos que a teoria por si só não transforma o mundo real. Por si própria, a teoria é inoperante, ou seja, não se realiza. A sua eficácia é condicionada pela "existência de uma necessidade radical que se expressa como crítica radical e que, por sua vez, torna possível sua aceitação" (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2011, p.120).

A passagem da teoria à prática, ou da "crítica radical à práxis radical" (ibid.), é condicionada por uma situação histórica determinada. Ou seja, este processo sofrerá tanto os impactos limitadores impostos pela falta do tempo livre, dos recursos materiais e organizacionais e das armadilhas da batalha ideológica, quanto os impactos impulsionadores advindos do avanço na consciência política coletiva.

Para que a crítica vingue, tem de ser radical. "Ser radical" – diz Marx – "é atacar o problema pela raiz. E a raiz para o homem é o próprio homem." Crítica radical é crítica que tem como centro, como raiz, o homem; crítica que responde a uma necessidade radical. "Em um povo, a teoria só se realiza na medida em que é a realização de suas necessidades." (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2011, p.119)

A crítica radical envolve a compreensão sobre as bases sociais e históricas sob as quais os homens (seres humanos) se relacionam, o que implica a profunda análise e crítica sobre os fundamentos, as dimensões, as implicações e as consequências do modo de produção capitalista, que é compreendido pela corrente marxista como uma "totalidade contraditória".

Carvalho (2007) aponta que a categoria "totalidade", considerada central na gnosiologia dialética marxista, vem sofrendo ataques e sendo suprimida mesmo por aqueles que reivindicam esta tradição. Para o autor, a categoria totalidade permanece atual, necessária e insubstituível para pensar as mais diversas esferas da sociabilidade burguesa e o processo de sua superação. Sem esta categoria, "qualquer interpretação teórica do mundo fica reduzida a um amontoado incoerente, amorfo e desarticulado de fragmentos" (CARVALHO, 2007, p.180).

Numa totalidade, o conhecimento das partes e do todo pressupõe uma reciprocidade, porque o que confere significado tanto ao todo quanto às diversas partes que o formam são determinações, dispostas em relações, que exatamente perpassam e completam a transversalidade do todo, de modo que não pode haver conhecimento de um todo ou de partes dele se, amputada a totalidade, isolados os seus elementos entre si e em relação à totalidade e desconhecidas suas leis, não é possível captar a amplitude de determinações ontológicas das partes e da totalidade – determinações que só podem ser apreendidas se a análise percorre a transversalidade essencial do todo. (CARVALHO, 2007, p.181)

Loureiro (2004) também ressalta a importância da categoria totalidade como princípio para a compreensão da realidade, ela mesma uma totalidade concreta e contraditória.

Como princípio metodológico, não significa um estudo de tudo de uma só vez, visto que a realidade é inesgotável, o que seria uma premissa totalitária ou a crença de que o todo é igual a um "tudo estático e absoluto". Existe a compreensão de que na realidade há todos estruturados e variáveis, nos quais não se pode entender um aspecto sem relacioná-lo com o conjunto, por exemplo, a humanidade em sua especificidade fora da natureza e a natureza sem considerar a sociedade pela qual se "olha". Significa racionalmente compreender que o singular ganha sentido em suas relações e que o todo é mais que a soma de singularidades, num movimento de mútua constituição. (LOUREIRO, 2004, p.71)

Como nos aponta Kofler (2010), o conceito de todo não pode representar, na dialética, algo rígido nem unívoco no sentido da lógica formal. O que decidirá acerca dos limites do todo que se investiga em cada caso é a realidade efetiva, assim como o problema que se aborda. Desta forma, é necessário efetuar recortes, "decompor em totalidades subordinadas o recorte do todo que inicialmente constituiu o objeto" (KOFLER, 2010, p.56), sem, com isso, perder de vista a conexão universal das manifestações.

[...] a partir da análise da relação entre partes e o todo, a riqueza concreta das contradições dialéticas se desenvolve crescentemente no interior de um processo unitário, descobrindo-se assim a essência das manifestações. (KOFLER, 2010, p.61)

Em sua análise do método em Marx, Cardoso (1990), nos aponta que o "concreto" (aquilo que à primeira vista é reconhecido como concreto) só ganha sentido quando a análise vai descobrindo suas determinações, pois a realidade social é uma realidade determinada, os fatos sociais são como são por alguma razão. "Há relações específicas que os engendram, eles respondem a uma certa causalidade. Neste sentido, são determinados e, assim, sua explicação só pode ser conseguida quando se apreende sua determinação" (CARDOSO, 1990, p.12).

Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade. (KOSIK, 1976, p.41).

É preciso estar atento para não confundir e não substituir a noção de totalidade concreta por uma totalidade abstrata que despreza a riqueza do real, a sua contraditoriedade e multiplicidade de significados, de forma a considerar, de antemão, todos os fatos como sendo predeterminados, pois, "*a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrarias*" (KOSIK, 1976, p.51).

Igualmente abstrata é a noção de totalidade que despreza que:

é o homem, como *sujeito histórico real*, que no processo social de produção e reprodução cria a base e superestrutura, forma a realidade social como totalidade de relações sociais, instituições e ideias; e nesta criação da realidade social objetiva cria ao mesmo tempo a si próprio, como ser histórico e social, dotado de sentidos e potencialidades humanas, e realiza o infinito processo da "humanização do homem". (KOSIK, *op.cit.*, p.51)

Desta forma, a passagem da crítica radical à práxis radical coloca-se como desafio primordial a ser enfrentado pela educação ambiental crítica no caminho para a "humanização do homem" que, sob a égide das relações capitalistas, se desumaniza (FREIRE, 1996).

Totalidade, prática pedagógica e práxis radical

Paulo Freire, importante referência para a educação crítica no Brasil e no mundo, dedicou sua trajetória de educador popular à "necessidade prática" de transformação da sociedade.

Na verdade, não há humanização, assim como não há libertação sem transformação revolucionária da sociedade de classes, em que a humanização é inviável (...). Analfabetos ou não, os oprimidos, enquanto classe, não superarão a situação de explorados a não ser com a transformação radical. (1984, p.48;112).

A aproximação do pensamento de Freire ao marxismo é tema de intensos debates e aparece de formas mais explícitas em algumas obras, especialmente a partir do período do exílio em 1964. Segundo suas palavras:

Em última análise, devo dizer que tanto minha posição cristã quanto a minha aproximação de Marx, ambas jamais se deram ao nível intelectualista, mas sempre referidas ao concreto. Não fui às classes oprimidas por causa de Marx. Fui a Marx por causa delas. O meu encontro com elas é que me fez encontrar Marx e não o contrário. (1979, p.74-5).

A partir do momento em que a contribuição marxista se delineia de forma mais clara no conjunto de suas ideias, Freire investe não mais em "aspectos políticos" da educação, mas em sua "totalidade política" (SCOCUGLIA, 2001).

Ao defender a "compreensão mais rigorosa dos fatos" (FREIRE; MACEDO, 2011), Freire busca desafiar os sujeitos do processo educativo a compreender a realidade social e histórica como "processo do vir a ser". Enquanto sujeitos históricos, os sujeitos do processo educativo - considerados "intelectuais" no sentido que Gramsci deu ao termo⁴ - desempenham papel fundamental.

⁴ "Todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais" (GRAMSCI, 2001, p.18).

Freire argumenta que:

É preciso desafiar os alunos a compreender que, como sujeitos cognoscentes, a relação que se tem com objetos cognoscíveis não se pode reduzir apenas aos objetos. É preciso atingir um nível de compreensão da totalidade complexa de relações entre os objetos. Ou seja, é preciso desafiá-los a tratar criticamente o “varal de informação” com que estão trabalhando. [...] Mediante a prática política, a sensibilidade menos coerente do mundo começa a ser superada e as buscas intelectuais mais rigorosas dão origem a uma compreensão mais coerente do mundo. (FREIRE; MACEDO, 2011, p.155)

A “compreensão mais rigorosa dos fatos”, longe de encerrar-se apenas no nível intelectual, ganha a dimensão da “práxis radical”.

O que Marx nos diz é que o proletariado não pode emancipar-se sem passar da teoria à práxis. Nem a teoria por si mesma pode emancipá-lo, nem sua existência social garante por si só sua libertação. É preciso que o proletariado adquira consciência de sua situação, de suas necessidades radicais e da necessidade e condições de sua libertação. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 120)

A “compreensão mais coerente do mundo”, conforme expressa Freire, é ancorada na visão dialética e em nada se assemelha a uma perspectiva de “harmonia”. Compreendemos que a “totalidade complexa” sobre a qual se refere Freire vai além das “banalidades” que aponta Kosík (1976): “que tudo está em conexão com tudo, e que o todo é mais que as partes” (ibid., p.34).

O “todo” sobre o qual se refere não é uma mera representação caótica, mas uma “rica totalidade que possui múltiplas determinações e relações” (MARX *apud* KOFLER, 2010, p.72).

No varal [de informação], podemos ter um fluxo de informação e, no entanto, permanecer incapazes de ligar uma peça de informação à outra. Uma pessoa politizada é aquela que pode classificar as peças diferentes, e muitas vezes fragmentadas, contidas no fluxo. Essa pessoa deve ser capaz de esquadrihar o fluxo de informações e relacionar, por exemplo, Pinochet a Reagan, ou compreender o conteúdo ideológico da expressão “combatentes da liberdade” quando aplicadas aos *Contras*, empenhados em sabotar o processo revolucionário na Nicarágua. [...] A nitidez política é possível na medida em que se reflita criticamente sobre os fatos do dia a dia e na medida em que se transcenda à própria sensibilidade (a capacidade de senti-los, ou de tomar conhecimento deles) de modo que, progressivamente, se consiga chegar a uma compreensão mais rigorosa dos fatos. (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 154-155).

Freire fala dos “obstáculos” que ofuscam a “nitidez política”, aos quais chama de “obstáculos ideológicos” (ibid., p.155). Em Marx, o conceito de ideologia está relacionado a um conjunto de mecanismos e processos (que se apresentam em todas as manifestações de vida individual e coletiva) que dificulta o reconhecimento e a compreensão, por parte dos explorados, acerca do próprio processo de exploração e opressão no seio das relações de produção. As ideologias não são expressas por uma falsa consciência que nos coloca em

um terreno de equívocos. Elas são sustentadas por uma firme base material, que torna a sua análise e crítica um processo bastante complexo.

Considerando que o meio é formado pelos homens e que o meio forma os homens, a reprodução da ordem capitalista pressupõe uma estrutura ideológica, ou seja, uma organização material voltada para manter, defender e desenvolver a "frente" teórica ou ideológica da dominação (GRAMSCI, 2011). Como exemplos, o projeto de "desenvolvimento sustentável" da UNESCO e a "solução" do "consumo sustentável" ou "consumo consciente" são fundamentados em problemáticas concretas e aparentam buscar "transformar" a realidade social para solucionar problemas sociais e ambientais. No entanto, estes envolvem os fundamentos da exploração capitalista em um "véu de névoa", tornando-os inalterados. Não por acaso, estas perspectivas recebem mais financiamento e apoio em comparação às abordagens críticas e são largamente difundidas pelos instrumentos da mídia e do poder público, chegando às escolas por meio de cartilhas e materiais didáticos.

A análise crítica das ideologias nos permite melhor conhecer a atual forma de produção e reprodução da vida social e nos instrumentaliza para a organização e a ação consciente.

Freire não se dedicou especificamente ao estudo da Educação ambiental, mas suas amplas reflexões abrem possibilidades para refletirmos a partir de sua teoria do conhecimento e do seu método pedagógico. Através de suas reflexões sobre a "práxis", ele oferece meios para refletirmos sobre o ético, o político e o pedagógico na ação de ensinar e aprender. Assim, encontramos em sua obra os pressupostos teóricos para subsidiar a educação ambiental crítica vista na sua totalidade (TOZONI-REIS, 2006).

As contribuições de Paulo Freire para a educação ambiental crítica auxilia os educadores na adoção de estratégias políticas dirigidas à emancipação/libertação inscritas nos marcos de um processo de radicalização da questão social. Suas reflexões oferecem importantes aportes àqueles que se posicionam contrários às lógicas neoliberais hegemônicas que o capitalismo assume na América Latina, pois coloca em evidência os fundamentos filosófico-políticos da "educação libertadora" (TOZONI-REIS, 2006). Os referenciais do legado freireano para a educação ambiental apontam para:

uma relação de interioridade entre política e educação; - a educação como produto de uma relação histórica e socialmente instituída e, portanto, politicamente alterável; - a introdução do conceito de educação dialógica, que se opõe à educação bancária e indica que o processo educacional não conduz necessariamente à reprodução do poder dominante; - a educação dominante como resultado das lutas políticas e sociais; - o educador e o educando como *posições* não-essenciais, não-inamovíveis e, portanto, suscetíveis de ser ocupadas por sujeitos sociais distintos; - o estudo das particularidades do tecido político-pedagógico como objetos de interesse para toda pedagogia democrática (PUIGGRÓS, 2000, p. 109).

Conceito relevante na obra de Paulo Freire é o da “conscientização”. Para Freire, isto significa que os sujeitos, ao se aprofundarem no conhecimento da realidade vivida concretamente, têm as possibilidades de emergir no conhecimento de sua própria condição humana, ou seja, de sua própria vida.

Em vista disso, a “educação libertadora” é uma alternativa política à educação tradicional, que ele denominou “educação bancária” - que por opção política e metodológica possui caráter “pacificador”. A educação bancária é aquela em que a transmissão de conhecimentos é de educadores para educandos, sem promover uma crítica radical tanto da sociedade, como do processo educativo.

Por sua vez, a educação libertadora objetiva questionar as relações dos homens entre si e deles com o mundo, criando condições para um processo de desvelamento do mundo que tem como prioridade transformá-lo socialmente.

Para Freire, a educação não é a garantia das transformações sociais, mas as transformações são impossíveis sem ela, sem uma visão crítica da realidade (FREIRE, 2011).

Paulo Freire, em um dos subtítulos do primeiro capítulo de sua *Pedagogia do Oprimido* (2011), revela que: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. A *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, tem seu projeto histórico-político pertencente à humanidade, dada a sua universalização pedagógica e libertadora. O contexto histórico da “pedagogia da libertação” surge de um processo histórico de libertação dos povos latino-americanos, expresso também em outras formulações teórico-metodológicas, como a “filosofia da libertação” ou “ética da libertação”, a “teologia da libertação”, o “teatro do oprimido” de Augusto Boal e dos movimentos de educação e de cultura popular (ANDREOLA, s/d).

Paulo Freire, já entre meados da década de 60 a meados da década de 70, defende a "educação numa perspectiva libertadora", como método de ação transformadora. Mais que uma pedagogia, Freire desenvolve elementos de uma filosofia da educação. Considerando a práxis como a relação dinâmica entre prática e teoria, ação e reflexão, mundo e consciência, em que ambos os pólos se fazem e se refazem continuamente pela sua relação dialética, Freire esclarece que tal unidade entre teoria e prática existe tanto em uma educação orientada à "libertação" quanto em uma outra orientada à "domesticação". A educação libertadora é o "procedimento no qual o educador convida os educandos a conhecer, a desvelar a realidade do modo crítico" (Freire, 1970, p.89) não podendo o educador portanto impor o conhecimento aos educandos: "a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre sua realidade"(Freire, 1970, p.90). Como características próprias dessa educação, inscrevem-se: a problematização e a dialogicidade. (MANACE, s/d, p. 21)

Para Freire, a libertação⁵ é dialeticamente compreendida no processo de vir-à-ser superado na contradição opressor-oprimido/colonizador-colonizado. Assim, Freire aponta que *A Pedagogia do Oprimido*, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos: o primeiro é aquele em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis com a transformação; já o segundo é aquele “em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2011).

Desta forma, a *Pedagogia do Oprimido* impõe-se como uma pedagogia do ser humano nas mais diversas e complexas relações. Assim, o educador é instado a agir na práxis. Para isso, ele precisa ser educado/educar/educar-se, não lhe sendo suficiente o simples contato distanciado com aqueles aos quais se destina a sua tarefa. É neste horizonte que o pensamento de Paulo Freire possui reconhecimento em suas premissas políticas, que se tornam essenciais para a Educação ambiental.

A concepção política de Freire dá sentido à utopia de construção da nova sociedade livre, solidária e humanista. Tal projeto impele uma pedagogia da luta política a ser elaborada no processo da luta libertadora que os oprimidos travam historicamente. É por esta razão que não devem existir receitas prontas e previsões de como acontecerá o processo político libertador.

Porém, existe a exigência radical do cultivo da dialogicidade para que juntos, educadores e educandos, possam superar as práticas que reproduzem a opressão por uma nova cultura essencialmente humanizadora (ZITKOSKI, 2007).

Totalidade e formação em educação ambiental

Conforme aponta Loureiro,

Em nossa atuação como educadores, para fins de delimitação da ação e estratégias no planejamento, fazemos recortes e escolhas. Isso é correto e necessário para não se gerar o imobilismo diante do desafio posto, mas o que não se pode fazer é pensar no recorte em si, desconsiderando o contexto, as opções feitas, as condicionantes e o que se pretende alcançar com a prática cotidiana. Desarticular a atuação na realidade local do contexto societário e natural global favorece a fragmentação do conhecimento e o resultado pragmático visto como um fim, com desdobramentos na “esfera pública” muitas vezes contrários ao que se pretendia.

⁵ “Libertação autêntica é práxis para transformar o mundo. O quefazer do educando nesse processo não é meramente como se fosse a posição de um vaso no contexto da tela, mas antes a de um pintor que esquadrinha a nova realidade. Dota-se de uma futuridade revolucionária em que se faz a denúncia da opressão e depois se encaminha para fazer o anúncio do novo tempo, aliás, muito próximo do que teorizara Dussel. A inconclusão do homem e a consciência por ele da mesma é que o levaria à busca por ser-mais, numa solidariedade dos existentes. Então, a concepção problematizadora tem um aporte crítico que rompe com o fatalismo da prática da dominação e dirige-se à libertação” (PAZZELO, s/d, p. 16).

Este é o problema de uma vinculação não-dialética entre economia, política e ética. Agir e pensar em um lócus pressupõe agir e pensar no todo. (LOUREIRO, 2004, p.73)

De forma semelhante, já indicamos a eficácia de uma teoria é condicionada pela existência de uma necessidade radical que, ao se expressar como crítica radical, torna possível a sua aceitação e a passagem a uma práxis radical.

Ao delimitar os objetivos do processo educativo e efetuar os necessários recortes, o educador deve se perguntar sobre qual "necessidade radical" está a lidar no processo educativo. A resposta a esta pergunta, contudo, deverá ser fruto do processo educativo coletivo. Isso implica reconhecer que o processo educativo ocorre com sujeitos concretos, em contextos sociais e ambientais concretos.

Desta forma, a passagem da pura teoria (ou de processos educativos conservadores) à práxis radical só é possível quando coletivamente se reconhece uma "necessidade radical" de transformação. O reconhecimento da "necessidade radical" de transformação da sociedade não é algo fácil, visto o processo ideológico que é operado no sentido de convencer a classe trabalhadora oprimida de que as pequenas soluções dentro da ordem podem resolver os problemas sociais.

No entanto, a tomada de consciência sobre esta "necessidade radical" não é possível de ocorrer apenas no nível da "sensibilização", em que os educandos são apresentados, por exemplo, aos graves efeitos dos agrotóxicos na saúde humana ou dos fenômenos climáticos extremos que ocorrem em decorrência das mudanças climáticas.

Saber sobre os "graves efeitos dos agrotóxicos na saúde humana" não contribuirá, por si só, para uma transformação na forma de produzir alimentos; e reconhecer que as "mudanças climáticas" provocarão maior incidência de fenômenos climáticos extremos não contribuirá para amenizar os seus efeitos sobre as populações que são colocadas em situação de vulnerabilidade socioambiental (QUINTAS, 2004).

Nos exemplos acima, a realidade, por estar sendo pensada de forma fragmentada e caótica, é apresentada como um "amontoado" de informações que quando reunidas informam sobre a dimensão dos impactos humanos no planeta. No entanto, por mais "sensibilizados" que fiquem os sujeitos deste processo educativo, não é possível atingir ao que chamamos "necessidade radical" que poderá conduzir à práxis radical.

Compreendemos que "radical" significa "ir na raiz" e que "a raiz para o homem é o próprio homem". Uma teoria, para se realizar enquanto práxis radical, precisa contribuir para a compreensão das raízes. Para que o processo de transformação se configure enquanto "necessidade radical", estas raízes devem ser relacionadas aos sujeitos históricos participantes do processo educativo, de forma que ganhem sentido.

O "recorte" na delimitação dos objetivos do processo educativo, desta maneira, deve ser feito de forma a propiciar o processo de "concretização" (KOSÍK, 1976) no qual as "partes" e o "todo" se elucidam mutuamente. As "partes" podem ser repensadas ao longo do processo educativo, assim como os objetivos pedagógicos. Ao ser concebido enquanto um processo de concretização - em movimento dialético das partes para o todo e do todo para as partes -, o processo pedagógico possibilita a compreensão das múltiplas determinações que permeiam a realidade concreta que, por sua vez, possibilita a tomada de consciência acerca da "necessidade radical" de transformação.

Para retomar os exemplos que já foram dados, a partir deste processo de concretização seria possível relacionar o modo de produzir alimentos e demais mercadorias (com uso intensivo de recursos naturais e exploração da força de trabalho) às causas da "crise ambiental" expressa por meio das chamadas "mudanças climáticas" e compreender as múltiplas determinações que fazem com que alguns grupos sociais sejam mais afetados que outros pelos efeitos dos eventos climáticos extremos. O movimento de passagem para a práxis radical, conforme já apontamos, é também condicionado pela realidade concreta, sofrendo tanto limitações quanto propulsões. Conforme aponta Marx, a realidade concreta material condiciona a consciência dos sujeitos.

Os homens são produtores de suas representações, de suas ideias e, com efeito, os homens são condicionados pelo modo de produção de sua vida material, por seu intercâmbio material e seu desenvolvimento ulterior na estrutura social e política. [...] A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (MARX; ENGELS, 1993, p.36-37)

Deixar de reconhecer os limites do processo educativo é conceber a educação como estando fora ou acima das dinâmicas da sociedade. Ao reconhecer os limites concretos de cada processo pedagógico é possível sair do "mundo das ilusões" e iniciar o movimento concreto de transformação da realidade. Os limites do tempo, da infraestrutura, dos materiais didáticos, dos recursos organizacionais e/ou a falta deles, assim como os limites impostos por correlações de força desfavoráveis a um processo educativo de crítica radical e os limites de ordem cognitiva, condicionarão o processo educativo e, por isso, precisam ser considerados ao serem traçados os objetivos do processo pedagógico.

Consoante com Quintas (2004), acreditamos que devem ser traçados objetivos em dois níveis: um objetivo imediato e um objetivo a longo prazo, que informará sobre a própria finalidade do ato educativo em questão. Os objetivos imediatos, ou seja, os propósitos imediatos do ato educativo, devem ser pensados de forma a caminhar para atingir a finalidade, a diretriz maior. Assim, os objetivos gerais e específicos devem explicitar a articulação com esta diretriz maior.

Contudo, é preciso afirmar que os objetivos devem ser pensados de forma concreta, devem ser objetivos concretos e possíveis de serem atingidos no tempo estipulado e com os recursos disponíveis. Explicitar os objetivos do ato educativo é também parte do processo político-pedagógico de “concretização”, pois, sendo assim concebidos, os objetivos informarão sobre as possibilidades e os limites do ato educativo.

Metodologicamente, o aporte que a compreensão da categoria totalidade fornece aos processos educativos é a compreensão de que os sujeitos envolvidos neste processo não podem ser amputados da totalidade concreta que é a realidade histórica, econômica, política, social e cultural em que estes se inserem ativamente. Isso implica o reconhecimento dos educadores e educandos enquanto sujeitos que corporificam a dialética do individual e do humano em geral e que, como seres históricos, modificam o meio e são modificados por ele.

O educador, ao trabalhar com grupos que enfrentam situação de vulnerabilidade socioambiental e que foram historicamente expropriados dos direitos à saúde, à educação, à seguridade social e ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, precisa ter em consideração que todas estas “ausências” do Estado enquanto garantidor de direitos certamente impactaram profundamente tanto a história individual dos sujeitos quanto a história do coletivo. Não são poucos os casos em que esta “ausência” do Estado no provimento das necessidades básicas humanas é suplantadas pela forte presença repressora e criminalizadora de forças estatais.

Nestes casos, é bastante comum que o longo processo histórico de exclusão contribua para sentimentos de impotência, revolta ou apatia frente à situação em que se encontram. Como resgatar junto a estes grupos a esperança para que o reconhecimento da “necessidade radical” de transformação conduza à práxis radical? Voltamos a afirmar que o processo educativo por si só não é capaz de transformar a realidade e que não existem “receitas” infalíveis quando se fala em educação.

No entanto, afirmamos que a educação é parte indispensável para que os processos de transformação social se consolidem e atuem no sentido da garantia dos demais direitos sociais. Desta forma, acreditamos que é indispensável o fortalecimento do “sentido de público”. Isso implica o reconhecimento de que, em uma sociedade cindida em classes, tanto o Estado - com seus aparelhos jurídicos, a polícia, as escolas públicas e demais instituições públicas - quanto os aparelhos da “opinião pública” (igrejas, sindicatos, jornais, revistas, mídias digitais e outros) estão em disputa e que historicamente vêm servindo a um projeto de sociedade que é desigual e excludente.

Assim, o fortalecimento do “sentido de público” demanda o fortalecimento de um projeto de sociedade que inclua as diferenças, mas que primordialmente garanta a igualdade entre todos os cidadãos. O fortalecimento das instituições escolares públicas,

ancorado na autonomia para o cumprimento da função de ampla formação humana; o fortalecimento dos serviços de saúde pública para o atendimento amplo e não-discriminatório, com assistência social às gestantes e pessoas com necessidades especiais; o fortalecimento e cumprimento das legislações ambientais que punem severamente os “grandes poluidores” são alguns exemplos de lutas que estão sendo travadas por dentro dos espaços públicos de participação (conselhos municipais, câmaras técnicas etc), por dentro de órgãos da administração pública por meio de servidores organizados em sindicatos, por dentro das universidades públicas e em determinados movimentos sociais.

A articulação dos espaços formais e não-formais de educação; a aproximação da escola à comunidade em que se insere e atende; a aproximação de movimentos sociais, sindicais e partidos políticos; a integração de atividades curriculares e extracurriculares; a ação organizada em espaços públicos de tomada de decisão política; a construção coletiva e democrática do projeto político-pedagógico e a vinculação das atividades de cunho cognitivo com as mudanças das condições objetivas de vida são algumas possibilidades de ações a serem experimentadas de forma crítica na construção do processo permanente de “concretização” visando a uma práxis radical verdadeiramente transformadora.

Considerações finais

Acreditamos que a educação ambiental - por focar as articulações entre ambiente e sociedade e denunciar as consequências desastrosas da ação humana sobre o ambiente - para que tenha um caráter de crítica radical que almeje à transformação social, demanda as contribuições metodológicas e epistemológicas aportadas pela categoria marxista da totalidade. Compreendemos que as posições de Paulo Freire (1984; 2011) contribuem para repensarmos os fundamentos de uma educação ambiental que atue na compreensão e no enfrentamento das desigualdades sociais.

A Educação ambiental, por ser um campo de conhecimento transversal que agrega diferentes áreas e estar presente em espaços formais e não-formais de educação, acaba por ser fortemente influenciada por perspectivas que apresentam a realidade como sendo “demasiadamente caótica para que se possa transformar”. Estas perspectivas tendem a contribuir para o imobilismo ou para o “ativismo” ingênuo que perde força ao se deparar com o primeiro obstáculo do caminho.

Conforme apresentamos neste texto, são inúmeros os “obstáculos” e os desafios impostos à tarefa histórica da transformação social por parte da classe trabalhadora nos países da periferia do capitalismo. Neste sentido, reivindicar a categoria marxista da totalidade e o método do materialismo histórico dialético na práxis da educação ambiental crítica se constitui como um ato de resistência às apropriações que este campo vem sofrendo por parte dos setores dominantes no seu exercício da hegemonia.

Referências

ACCIOLY, I. Ideário ambiental e luta de classes no campo: análise crítica do Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar do Ministério do Meio Ambiente. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2013.

ANDREOLA, B. Freire e Habermas: aproximações possíveis e convergências impossíveis. s/d.

CARDOSO, M.L. *Para uma leitura do método em Karl Marx: Anotações sobre a "Introdução" de 1857*. Cadernos do ICHF. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Niterói, n.30, Setembro, 1990.

CARVALHO, E. A Totalidade como Categoria Central na Dialética Marxista. Revista Outubro, n.15, 2007.

COLEMARX. *Plano Nacional de Educação (2011-2020): Notas Críticas*. Rio de Janeiro: AdUFRJ, 2014. Disponível em < <http://issuu.com/adufrj/docs/pne>>.

COSTA, C; LOUREIRO, C.F.B. Educação ambiental crítica: uma leitura ancorada em Enrique Dussel e Paulo Freire. Revista Georaguaia, v. 2, p. 1-17, 2013.

_____. A Natureza como "princípio material" de libertação: referências para a questão ambiental a partir de Enrique Dussel. Campinas, *Educação Temática Digital*, v. 17, n.2, 2015. p. 289-307.

_____. Uma Leitura ontometodológica da educação ambiental crítica diante dos desafios societários contemporâneos. *Revbea*, São Paulo, V. 9, No 1, 2014. p. 132-156

DUSSEL, E. 20 teses de política. São Paulo: Expressão popular, 2007.

CHESNAIS, F. *A Mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. Mundialização: o capital financeiro no comando. Revista Outubro, n.5, 2001.

FERNANDES, F. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *Nova República?* Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. *Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento*. São Paulo: Global, 2008.

- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- _____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. *A sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 1995.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FONTES, V. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.
- GONÇALVES, R. *Desenvolvimento às avessas*. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere, Vol.2*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- _____. *Cadernos do cárcere. Vol.3*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- KOFLER, L. *História e dialética: Estudos sobre a metodologia da dialética marxista*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.
- KOSÍK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LAMOSA, R. *A educação ambiental e o novo padrão de sociabilidade do capital: um estudo nas escolas de Teresópolis (RJ)*. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Educação. Dissertação (Mestrado) – UFRJ/Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.
- LEHER, R. *Iniciativa para a Integração da Infra-estrutura Regional da América Latina, Plano de Aceleração do Crescimento e a questão ambiental: desafios epistêmicos*. In: LOUREIRO, C. F. B. (Org.). *A Questão ambiental no pensamento crítico*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 223-255.

_____. Educação Ambiental como crítica ao desenvolvimento sustentável: desafios dos movimentos e das lutas sociais. In: LOUREIRO, Carlos Frederico; LAMOSA, Rodrigo (Orgs.). *Educação Ambiental no contexto escolar*. Rio de Janeiro: Quartet/CNPq, 2015. p. 15-34.

LOUREIRO, C. F. B. *Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. *Educação Ambiental Transformadora*. In: LAYRARGUES, P.P. (Org.). *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 65-84.

_____. Mundialização do capital, sustentabilidade democrática e Políticas Públicas: Problematizando os caminhos da educação ambiental. Rio Grande, *Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.* v. 22, 2009, p. 1-11.

MANCE, E. O Pensamento filosófico brasileiro e sua contextualização histórica no século XX. s/d.

PAZZELO, R. Pedagógica: diálogo da libertação latino-americana a partir de Enrique Dussel e Paulo Freire. s/d.

PUIGGRÓS, A. Paulo Freire do ponto de vista da interdisciplinaridade. In: STECK, D et al (Orgs.). *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 95-111.

QUINTAS, J. S. Educação no Processo de Gestão Ambiental: Uma proposta de educação Ambiental Transformadora e Emancipatória. In: LAYRARGUES, P.P. (Org.). *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 113-140.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia da Práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

SCOCUGLIA, A. C. *A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire*. In: SCOCUGLIA. *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

TOZONI-REIS, M. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia ambiental, crítica, transformadora e emancipatória. *Educar*, Curitiba, n. 27, 2006. p. 93-110.

ZITKOSKI, J. A Pedagogia freireana e suas bases filosóficas. In: GHIGGI, Gomercindo, SILVEIRA, Fabiane; PITANO, Sandro. (Orgs.). *Leituras de Paulo Freire*. Pelotas: Seiva, 2007. p. 229-248.

Recebido em 14/09/2016

Aprovado em 21/04/2017

SUSTENTABILIDADE OU “TERRA DE NINGUÉM”? – Formação de professores e educação ambiental

Lucas André Teixeira¹

Marcela de Moraes Agudo²

Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis³

RESUMO: Contestamos a apropriação generalizada da ideia de sustentabilidade como ações políticas e econômicas em discursos hegemônicos tidos como adequados e socialmente aceitos. A partir da especificidade da educação escolar, problematizamos a sustentabilidade como via dissimulada de inserção da educação ambiental no currículo escolar, com finalidades de exploração socioambiental. Assim, apresentamos uma análise histórico-crítica sobre como a ideologia da sustentabilidade é incorporada hegemonicamente pelos discursos oficiais e políticas públicas, denunciando a invasão de agentes externos a escola, particularmente as empresas privadas, no currículo escolar. Concluímos com as contribuições da formação de professores na perspectiva do educador ambiental como intelectual crítico, como possibilidade de enfrentamento desse cenário, especialmente pela inserção da educação ambiental crítica no currículo escolar.

Palavras-chave: Sustentabilidade – Formação de Professores – Educação Ambiental Crítica.

¹ Doutor em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus Bauru. Atua como professor de geografia na Educação Básica na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo e no Centro Paula Souza, vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo. Tem experiência na área de Ensino de Ciências com ênfase em Educação Ambiental, atuando principalmente nos seguintes temas: Didática, Formação de Professores, Prática de Ensino, Ensino de Geografia, Ensino de Ciências e Educação Ambiental. E-mail: lucasandreteixeira@gmail.com

² Doutoranda em Educação Para a Ciência (bolsista CAPES), na área de Educação Ambiental, na UNESP/Bauru, trabalhando com formação de professores pedagogos em educação ambiental. Membro do Grupo de Pesquisas em Educação Ambiental (GPEA). Tem experiência profissional na Educação Básica, atuando na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; e no Ensino Superior, como professora bolsista nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia na UNESP/Bauru. E-mail: marcelamagudo@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e livre-docente em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Aposentada como Professor Adjunto II da Universidade Estadual Paulista (UNESP), continua atuando no Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência na UNESP/Bauru. Tem experiência em diferentes temas da área da Educação, em especial aos estudos em Educação Ambiental, com destaque para a sua inserção na escola. É líder do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Pesquisadora Bolsista nível 2 do CNPq. E-mail: mariliatozoni@uol.com.br

SUSTAINABILITY OR “NO MAN’S LAND” ? – Teacher training and environmental education

ABSTRACT: We disagree with the widespread appropriation of the idea of sustainability as political and economic actions in hegemonic discourses considered suitable and socially accepted. Supported on specificity of school education, we problematize sustainability as a illusory way of environmental education inclusion in school curriculum aiming social and environmental exploration purposes. Thus, we present a historical and critical analysis of how sustainability ideology is incorporated hegemonically by official speeches and public policy, denouncing the invasion in the school curriculum of external agents of the school, particularly private companies. We concluded with the contributions of teacher training from the perspective of environmental educator as critical intellectual, as a possibility to face this scenario, especially by the inclusion of critical environmental education in the school curriculum.

Keywords: Sustainability – Teacher Training – Critical Environmental Education.

Introdução

A segunda década do século XXI assiste ao notável avanço e influência daquilo que conhecemos como sustentabilidade ambiental, proclamada pelos órgãos oficiais e em variados segmentos da sociedade civil. Esse tema se destaca em atividades de diversas naturezas e se difundiu nos mais variados espaços: é utilizado em propostas de políticas públicas, diretrizes oficiais, educacionais, planejamentos estratégicos, marketing, negócios, produção intelectual e *slogans*, manifestando-se até como tema das olimpíadas ‘Rio 2016’.

Em que pese o risco que advém da ‘generalização’, não seria demais constatar que a sustentabilidade se afirma como pauta social e política, como conteúdo de um grande ‘discurso’, na medida em que surge como alternativa redentora de implacável aceitação pública, já que responde de forma imediata a uma demanda da realidade, decorrente da crise socioambiental.

Esse cenário nos coloca um duplo desafio: por um lado, a questão da sustentabilidade se torna ‘terra de ninguém’, no sentido de que a apropriação generalizada da ideia de sustentabilidade dilui a própria especificidade da crise socioambiental, atrelando-a a contraditórios interesses públicos e privados que transformam as ações políticas e econômicas em discursos hegemônicos adequados e socialmente aceitos, um aparente consenso. Por outro, essa apropriação indiscriminada impõe a necessidade de se refletir sobre os conteúdos e as formas de ações que decorrem do discurso da sustentabilidade, no sentido de analisar em que medida se pode verificar avanços ou retrocessos em relação à superação dos problemas que decorrem da exploração entre sociedade e natureza.

No que tange à educação, e mais especificamente ao campo da educação ambiental, a sustentabilidade aparece como um tema indispensável. Entretanto, sabemos que a educação ambiental se constitui em um campo de pesquisa e de estudos marcado por acentuadas disputas relativas às questões teórico-metodológicas que fundamentam a produção do conhecimento e o trabalho pedagógico (LOUREIRO; TOZONI-REIS, 2016). Essas disputas vão desde uma perspectiva que defende uma pluralidade genérica e indiferenciada de concepções e a busca por esse aparente consenso, até as perspectivas que trazem a necessidade de aprofundamento na discussão, necessidade de demarcação conceitual de cunho epistemológico como critério para verificar a validade e a coerência lógica de pressupostos e fundamentos teóricos-metodológicos que subjazem a gênese da produção do conhecimento.

Considerando esse contexto, pode-se afirmar que são variadas as formas de se conceber a sustentabilidade ambiental como tematização da relação entre sociedade e natureza na educação. Assim, as discussões que trazemos neste artigo se contrapõem às tendências teóricas da educação ambiental que acreditam no consenso relativista, conhecida no âmbito das ciências sociais como perspectiva ‘crítica’. Concordando com vários autores que tem se ocupado em discutir a perspectiva crítica nesse campo (LOUREIRO, 2004; TOZONI-REIS, 2004; TREIN, 2013; MAIA, TEIXEIRA, AGUDO, 2015, entre outros) defendemos a necessidade de um posicionamento teórico-metodológico de coerência epistemológica, especialmente no que diz respeito à demanda por uma análise crítica intransigente sobre a crise socioambiental.

Neste sentido, a perspectiva crítica na educação ambiental exige um posicionamento epistemológico, claro e coerente, para análises e estratégias de superação das contradições socioambientais que ocorrem em uma sociedade que, segundo entendemos, é fortemente marcada pela luta de classes (MAIA, TEIXEIRA, AGUDO, 2015). Para cumprir essa demanda, que se coloca como pressuposto essencial para o fortalecimento da educação ambiental crítica, é oportuno destacar que as análises realizadas nas discussões deste estudo são de orientação marxista.

Com efeito, assumimos os fundamentos do Método Materialista Histórico-Dialético na busca de uma unidade teórico-metodológica para tratarmos das questões relativas à educação ambiental crítica, compreendendo-o como o Método mais adequado para se fazer compreender as contradições da problemática ambiental, especialmente no que diz respeito às questões da sustentabilidade na educação escolar. Entendemos que tais fundamentos “fornecem categorias metodológicas e conceituais indispensáveis para a compreensão das raízes da crise ambiental, que em última instância, é uma crise sistêmica, inerente ao modo de produção capitalista” (LOUREIRO; TOZONI-REIS, 2016, p. 69).

Assim, tomado como objeto de análise nesta perspectiva crítica da educação ambiental, e considerando a tentativa de esvaziamento das contradições que podemos identificar no ‘discurso’ consensual da sustentabilidade ambiental, podemos interpretar essa sustentabilidade como ‘ideologia’, já que a perspectiva marxista impõe a necessidade de compreender o discurso como expressão das condições materiais que refletem determinadas ideias ou, como diria Gramsci (1999, p. 98): “uma determinada concepção de mundo”. Decorre-se assim, que a ideologia da sustentabilidade ambiental reflete as relações existentes entre discurso e concepção de mundo, cujos determinantes são estabelecidos nas circunstâncias de desenvolvimento do processo histórico.

Com esses esclarecimentos, delimitamos o problema de estudo que motiva a elaboração desse texto. Além dos aspectos que foram destacados com relação ao conceito – ou os conceitos - de sustentabilidade ambiental na sociedade atual, vemos como necessário especificar que entendemos a “educação ambiental como uma área do conhecimento que precisa reconhecer as contribuições da pedagogia como ciência da e para a educação” (TEIXEIRA; TOZONI-REIS, 2013). Então, nossa análise da ideologia da sustentabilidade ambiental volta-se também para a especificidade da “educação escolar”, compreendendo a escola como uma “instituição cuja função primordial é a socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2005, p. 14). Ou seja, o problema que analisamos trata a ideologia da sustentabilidade ambiental no que diz respeito à sua inserção no currículo escolar, concebendo a escola como a forma de garantir que os sujeitos se apropriem criticamente dos conteúdos culturais como estratégia política de instrumentalização para a prática social transformadora, e não como reprodução das contradições que criam e recriam as desigualdades sociais.

Nosso ponto de partida é que a educação escolar – particularmente a escola básica - tem uma especificidade tal que traz para o campo da educação ambiental a necessidade de se lutar contra o esvaziamento da dimensão educativa dos processos educativos ambientais. A análise histórico-crítica sobre os interesses e as disputas ideológicas em torno das relações das sociedades com o ambiente traz à tona as contradições que estão no cerne da crise societária que enfrentamos na sociedade organizada sob o modo capitalista de produção e que exige outra forma de se produzir a vida em sociedade.

É neste sentido que vemos a centralidade do papel que o professor assume no processo de inserção da educação ambiental no currículo escolar. Assim, destacamos como objetivo principal desse estudo ‘compreender como a sustentabilidade ambiental é apropriada, ideologicamente, com finalidades hegemônicas de exploração socioambiental’ além de ‘apresentar contribuições no âmbito formação de professores para o enfrentamento das formas dissimuladas, pontuais e reprodutivistas da sustentabilidade ambiental inserida no currículo escolar’.

Primeiramente apresentaremos uma análise histórico-crítica sobre como a ideologia da sustentabilidade é incorporada de forma hegemônica pelos discursos oficiais e políticas públicas, denunciando a invasão de agentes externos a escola, particularmente as empresas privadas, no currículo escolar. Posteriormente, traremos para o centro do debate as contribuições da formação de professores na perspectiva do educador ambiental como intelectual crítico (TEIXEIRA, 2013), como possibilidade de enfrentamento desse cenário, especialmente pela inserção da educação ambiental crítica no currículo escolar.

A educação ambiental nos discursos oficiais: a ideologia do desenvolvimento sustentável

A ideologia da sustentabilidade ambiental como possibilidade de resolver os problemas decorrentes da sociedade organizada sob ditames do modo de produção capitalista é cada vez mais evidente. O desenvolvimento sustentável que, inicialmente, foi apresentado para isso, criou um cenário que favorece o fortalecimento de uma concepção de mundo onde a sustentabilidade ambiental atua como uma ideologia redentora da exploração socioambiental, apresentada em formas idealistas e harmônicas. Em que pese os limites dessas concepções, essa ideologia possui bases concretas que se desenvolveram por meio do processo histórico e contraditório da sociedade capitalista.

Tomando como referência a especificidade da educação escolar, que encontra na educação ambiental um campo de fundamentos importantes ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico que tematize as relações socioambientais, a manifestação atual da ideologia da sustentabilidade se relaciona com um processo histórico que nos remete às origens do movimento ambientalista no cenário mundial, ocorrido entre as décadas de 1960 e 1970. Naquele momento histórico, a forma de tematização da relação entre sociedade e natureza na educação ambiental ainda não se apresentava nem como sustentabilidade e nem como desenvolvimento sustentável.

Em sua origem, o movimento ambientalista questionava o modo de produzir a vida nas sociedades que se consolidou no período pós-revolução industrial e se desenvolveu em um processo que culminou na institucionalização da educação ambiental como política pública e disciplina escolar (CARVALHO, 2008). Embora esse processo histórico tenha chamado a atenção para o modelo de desenvolvimento da vida no mundo ocidental, é oportuno analisar que a partir da década de 1980 a educação ambiental, em sua vertente mais crítica e especialmente nos países da América Latina, sofreu forte repressão política que denunciavam os motivos causais da crise socioambiental: o modo de produção capitalista. Na década seguinte, de 1990, essa repressão foi retomada por agentes sociais

agora orientados pelo neoliberalismo, que hegemônico, é a expressão atual do capitalismo no mundo ocidental.

A influência do neoliberalismo desencadeou a consolidação de uma política econômica que foi definida em uma convenção ocorrida no ano de 1989 e que ficou conhecida como “Consenso de Washington”, a qual tinha o objetivo de:

[...] discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina” que apontavam diversas estratégias ‘consensuais’, por meio de ‘reformas sugeridas’ que eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia” (SAVIANI, 2008, p. 427).

Ainda de acordo com esse mesmo autor, essas reformas de cunho econômico-políticas refletiam a política mundial após a ascensão de Margaret Thatcher, na Inglaterra – que governou de 1979 a 1990 –, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos – que governou de 1981 a 1989 –, “se instaurando sob o signo⁴ do ultraliberalismo de Hayek e do monetarismo de Milton Friedman”.

Com isso, os pressupostos políticos e econômicos do neoliberalismo passaram a cumprir a ‘ordem do dia’ nas agendas políticas dos países latino-americanos. Num primeiro momento, essas políticas foram impostas pelas agências internacionais de financiamento, se projetando na forma de um ‘discurso oficial’ ao serem inseridas por meio das condicionalidades e tratados internacionais. Num segundo momento, passaram a “perder esse caráter de imposição, pois foram assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos” (SAVIANI, 2008, p. 428). No caso do Brasil não foi diferente, já que nos anos de 1990 a ideologia neoliberal ganhava hegemonia nas discussões que se realizavam no âmbito da educação, que passou a “assumir o discurso do fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso, passou-se a advogar, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado” (SAVIANI, 2008, p. 428).

Esse cenário de intensas reformas econômicas, política e sociais, que foi apresentada pela perspectiva neoliberal como uma ‘Nova Ordem Mundial’, fez com que o período ‘Pós Muro de Berlim’ fosse, para alguns pesquisadores, um marco que representou o fim da Guerra Fria e, para além disso, o ‘fim da modernidade’. Com isso, o neoliberalismo ganhava maior base concreta e histórica para sua inflexão, uma vez que buscou se respaldar conceitualmente na concepção teórica que passou ganhar hegemonia no meio acadêmico e cultural, a chamada ‘pós-modernidade’. Essa expressão passou a retratar o contexto

⁴ Representantes do neoliberalismo, Friedrich Hayek se coloca “veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar, e postula a desigualdade social como um valor positivo para gerar e manter o desenvolvimento econômico” (PIRES; REIS, 1999, p. 34). Milton Friedman, seguidor de Hayek, se pauta na doutrina do *laissez faire* e defende o princípio da não-intervenção do Estado na economia e na educação, defendendo explicitamente a precedência da família sobre o Estado em matéria de educação (SAVIANI, 2008a, p. 202).

cultural daquela época e vem sendo utilizada desde 1979, cujo marco foi estabelecido com a publicação do livro de Lyotard, *A condição pós-moderna*. Essas reformas tomaram projeções de ordem orgânica nas políticas públicas da América Latina, em “função da desumanização imposta pelo modo de produção capitalista em sua vertente mais nefasta: o neoliberalismo na economia, o pós-modernismo na cultura e na educação e pragmatismo e o neopragmatismo na política” (MAIA; TEIXEIRA, 2015, p. 303).

Nesse momento histórico, o campo de pesquisa da educação ambiental brasileira avançava na construção de uma trajetória própria, com uma produção teórica de análise paradigmática da ciência moderna. Embora com linhas epistemológicas distintas, de uma maneira geral as análises buscavam realizar uma análise histórica e crítica sobre os limites das perspectivas naturalistas, sistêmicas e mecanicistas, apresentando a perspectiva histórica e humanística como necessária mudança de paradigma para as análises socioambientais (TOZONI-REIS, 2004).

Entretanto, a construção do campo seguiu uma trajetória paralela, muitas vezes realizando críticas aos tratados internacionais de meio ambiente, que traçavam os valores e princípios da educação ambiental sem considerar a produção do campo. Assim, as diretrizes oficiais das políticas e tratados internacionais de educação ambiental eram inseridas no contexto brasileiro pela via de entrada do neoliberalismo, ou seja, como uma via do ‘discurso oficial’. Influenciados por esse espectro, as propostas oficiais de educação ambiental que começavam a ganhar forma de políticas públicas no Brasil e que surgiram na transição da década de 1980 para 1990, assumiram a tendência de ‘silenciar’ as denúncias que evidenciavam o modo de produção capitalista como sendo o elemento a ser combatido no enfrentamento da crise ambiental.

Começou a ganhar evidência o pensamento de que o aspecto principal da crise ambiental não era mais o modo de produção capitalista, como outrora fazia crer o movimento ambientalista, mas a alternativa de uma via que conciliasse o modelo de desenvolvimento econômico com a preservação da sociedade, portanto, sem questionar a estrutura e organização do seu modelo de desenvolvimento. Com isso, as propostas e programas de educação ambiental passaram a assumir o ‘discurso oficial’, que cada vez mais ganhava força e representatividade das elites econômicas, cujos pressupostos se baseavam na “ideologia do desenvolvimento sustentável” (LEHER, 2015), as quais ganharam grande projeção na Rio-92.

Este evento teve em vista o estabelecimento de acordos internacionais para diminuir o impacto no ambiente, perpetuando o termo desenvolvimento sustentável como forma hegemônica de combater a problemática ambiental. Nele, foram elencados diversos conteúdos e ações no sentido da eficiência na produção, evitando o desperdício de

materiais e energia, ou seja: propondo incorporações que buscavam a conciliação entre a degradação ambiental e o modo de produção capitalista.

Assim temos que, os valores e princípios que fizeram parte deste panorama crítico e histórico da educação ambiental influenciaram o processo de democratização neoliberal pelo qual o Brasil passou na década de 1990. Essas contradições tiveram reflexos na legislação brasileira, sobretudo a partir de 1988, com a promulgação da oitava Constituição do Brasil. Embora a inserção da educação ambiental na educação escolar já havia aparecido anteriormente, em 1981⁵, ela também ganha projeção na Carta Constituinte. Posteriormente, esse fato favoreceu a regulamentação da educação ambiental como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que é parte integrante da maior lei que rege os sistemas de ensino no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Mas o que importa trazer esse contexto histórico de institucionalização da educação ambiental no Brasil? Importa analisar e destacar que, a hegemonia do “Bloco Histórico”, representado em sua forma mais desenvolvida pelo neoliberalismo, permeou toda conjuntura histórica de construção do processo de ‘redemocratização’ brasileiro, cujo transcurso se deu pelo domínio e imposição da economia de mercado, principalmente nos países já historicamente explorados como também os latino americanos. Portanto, é importante compreendermos o panorama histórico de como a ideologia do desenvolvimento sustentável – que atualmente assume o discurso da sustentabilidade – foi e ainda é incorporada pelo discurso oficial, pois nesse processo de conjuntura histórica foram estabelecidos os objetivos, finalidades, concepções, conteúdos e ações que determinaram a inserção da educação ambiental na educação escolar

Esses conteúdos e ações foram sendo incorporadas nos currículos escolares. Dentre os principais documentos representativos desse contexto, temos a Agenda 21, a Declaração do Rio e algumas convenções que resultaram em acordo, como foi o caso do Protocolo de Kyoto, realizado em 1997. Contudo, a mais expressiva forma de materialização de todas essas contradições decorrentes do modo de produção capitalista, foi a Lei nº 9795/99, que estabeleceu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA): a mais importante conquista da educação ambiental no Brasil.

Se pautando em fundamentos da educação ambiental crítica, Janke (2012), ao analisar a PNEA, discute como que o viés neoliberal da questão ambiental foi introduzida

⁵ No ano de 1981 tivemos a institucionalização da educação ambiental no currículo escolar, por meio da promulgação da lei 6938 que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA).

⁶ De acordo com Gramsci (1999) o conceito de bloco histórico diz respeito às relações dialéticas entre “infra-estrutura” e “superestrutura” em seu interior. Essas relações representam, em sua totalidade, uma determinada hegemonia. É, sobretudo, sobre estas estruturas que o intelectual orgânico atua.

forçadamente no Brasil, por pressão internacional, deixando claro que sua criação emergiu de uma necessidade diplomática frente às políticas e eventos internacionais. Por conta da condição ideológica do Estado burguês, a participação popular⁷ não esteve presente no processo de construção dessa lei. Neste mesmo sentido, a trajetória educação ambiental brasileira como campo de pesquisa que se consolidava ainda mais nesse processo, sobretudo pelas concepções críticas que ganhavam força e projeção neste período, também não foram incorporadas no documento, sequer debatidas.

Em contrapartida, vários projetos foram incorporados como ferramenta orientadora e de regulamentação dessa lei, se configurando como instrumento político e ideológico de inserção da “ideologia do desenvolvimento sustentável” no Brasil (LEHER, 2015). Um grande exemplo que ilustra essa afirmação foi a ‘Agenda 21’, incorporada como projeto de política pública, bem como outros projetos e programas que, sob a política neoliberal, se configuram como políticas públicas frágeis e descontínuas da educação ambiental no currículo escolar. A propósito, Cruz (2014), ao analisar a implementação da Agenda 21 nas escolas de uma diretoria de ensino do Estado de São Paulo, revelou que a descontinuidade de programas e ações para educação ambiental impede que sua inserção realmente aconteça, confirmando a tendência neoliberal de programas de governo frágeis e descontínuos.

Assim, o exemplo mais cabal e contraditório de que a PNEA representou a inserção de um ‘discurso oficial’ - de cunho neoliberal - está nos fundamentos e conteúdos que ela preconizou por meio de seus instrumentos e ferramentas regulamentadores. Ainda que indiretamente, ela promoveu os fundamentos e conteúdos conservadores, que em sua origem já estavam presentes na Declaração de Estocolmo, com forte viés preservacionista, mas agora propondo incorporações que buscavam a conciliação entre a degradação ambiental e o modo de produção capitalista, pano de fundo dessa ideologia do desenvolvimento sustentável.

Com esse processo, tivemos a incorporação de conteúdos e ações educativas ambientais que foram inseridas no currículo da escola pública. Este cenário calou as discussões teórico-metodológicas, bem como a participação civil da classe trabalhadora como possibilidade de contestação da ordem hegemônica. Isso favoreceu a inserção da educação ambiental como um ‘discurso oficial’ que silenciou discussões e análises em torno da sociedade de classes.

⁷ É importante lembrar que o movimento hegemônico de exclusão à participação da classe trabalhadora já vinha desde a Eco-92, onde a sociedade civil, as Organizações Não-Governamentais (ONGS) e movimentos sociais realizaram o Fórum Global 92, produzindo o conhecido *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, que possui um conteúdo numa perspectiva um pouco mais crítica.

Com essa análise vemos que o processo histórico de inserção da educação ambiental nos currículos oficiais da educação escolar favoreceu a ideologia do desenvolvimento sustentável como política hegemônica do capital, servindo aos interesses de grupos sociais e privados que se beneficiaram das reformas neoliberais.

A Ideologia da sustentabilidade como “terra de ninguém”: o acirramento do neoliberalismo pela via das parecerias público-privadas

A discussão realizada até aqui nos trouxe um panorama sobre como a hegemonia do neoliberalismo determinou o processo de inserção da educação ambiental pela via do discurso oficial das políticas públicas, diluindo a especificidade da crise socioambiental e atrelando-a aos interesses das elites burguesas nos países da América Latina. Agora, passaremos a analisar o processo de acirramento das políticas neoliberais na educação ambiental brasileira.

No Brasil, a institucionalização da PNEA realizou-se por políticas públicas que operam na forma de “programas de ação do Estado, cuja realização pelos governos dependem da criação dos instrumentos possíveis de políticas públicas” (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2015, p. 113). No bojo da discussão que traz o Estado no Brasil sob a ótica neoliberal, em 2002, por meio do Decreto 4.281, foram criados o Órgão Gestor responsável pela coordenação da PNEA, dirigido pelos Ministros do Meio Ambiente (MMA) e da Educação e o Comitê Assessor com o objetivo de assessorar o Órgão Gestor.

A partir deste período o MMA passou a ter uma Diretoria de Educação Ambiental que depois se transformou em Departamento de Educação Ambiental (DEA). Antes desta mudança, havia uma interlocução maior entre o MMA e o Ministério da Educação (MEC), com foco principal na educação ambiental em espaços formais e não-formais, com programas como ‘Salas Verdes’ e ‘Coletivos Educadores’. Considerando a perspectiva neoliberal nas políticas públicas, Tozoni-Reis e Campos (2015, p. 119) destacam que:

No MEC o processo parece ter sido ainda mais significativo: sofremos um doloroso processo de desvalorização que resulta, atualmente, no quase desaparecimento da educação ambiental – via Coordenadoria Geral de Educação Ambiental (CGEA) – na Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Um levantamento atual que fizemos lá mostra que “sobrevivem” alguns desses programas.

Como reflexo dessa mudança houve também um declínio no orçamento do DEA (JANKE, 2012), além de uma visível falta de articulação entre os dois Ministérios, gerando maior fragmentação no processo de implementação da PNEA e, conseqüentemente, da inserção da educação ambiental na educação escolar. Este processo de fragmentação e

descontinuidade das políticas públicas no Brasil afeta diretamente as políticas de educação ambiental escolar e corrobora com a tese de Tozoni-Reis e Campos (2015, p. 117) de que essa política tem se “constituído mais como um conjunto de programas propostos pelos governos a serem realizados ‘nas e pelas escolas’ do que propriamente uma política educacional nacional de Estado para a educação básica”.

Concomitantemente a esse processo de fragmentação dos programas de ação e regulamentação da PNEA, as formas de intervenção neoliberal continuaram suas ações por meio de programas internacionais. Na América Latina, uma dessas estratégias de ações que corroborou com a doutrina neoliberal nas propostas oficiais foi a *Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014* (UNESCO, 2005). Mais especificamente no Brasil, este cenário favoreceu a inserção da ideologia do desenvolvimento sustentável da educação ambiental como um ‘discurso oficial’.

Como vem sendo analisado até aqui, vemos que a Organização das Nações Unidas (ONU), através de seus órgãos de atuação, continua a sua política de ‘ações conscientes’ para uma relação mais harmônica e menos predatória na relação da sociedade com a natureza, mas incorporando os valores e princípios da hegemonia neoliberal e inserindo seus valores e princípios por meio de grandes organizações oficiais e instituições políticas. Neste sentido, Accioly (2015, p. 71), nos esclarece:

Esperar que a educação cumpra a função de promover o “desenvolvimento sustentável”, nos parâmetros das Nações Unidas e da Unesco, é delegar ao campo educacional a tarefa de, mais do que difundir, mas estabelecer bases concretas para a ideologia de dominação capitalista.

Assim, cabe questionar em que medida as políticas oficiais cumprem seu caráter público no enfrentamento da desigualdade de classes, das formas diversas de preconceito e promovem uma cultura daquilo que vem sendo assumido como ‘sustentabilidade’, termo que passou a substituir, conservando o mesmo caráter ideológico, o desenvolvimento sustentável mais recentemente.

Como observa Accioly (2015), “a sustentabilidade no capitalismo é insustentável”, todavia, essa ideologia tende a promover a falaciosa sustentabilidade, se isentando e negando as contradições decorrentes de uma sociedade que se organiza e se estrutura pela contradição de classes. Neste sentido, a educação para o desenvolvimento sustentável ou para a sustentabilidade “atua ideologicamente para obscurecer os processos cada vez mais intensificados de exploração do trabalhador, de desmantelamento de direitos sociais e precarização das condições de vida” (ACCIOLY, 2015, p. 71).

Essa perspectiva também pode ser observada como uma prática que se instalou no Brasil no início da década de noventa do século XX, mas que vem sendo consolidado por diferentes governos, inclusive os do Partido dos Trabalhadores (PT), que tem ratificado a continuidade das políticas neoliberais, por meio daquilo que é clássico nesta doutrina:

“dilapidação do Estado, especialmente no que diz respeito aos serviços públicos que garantem direitos sociais, transformando os serviços de educação e saúde, entre outros, em meios de acumulação de capital” (PIRES; REIS, 1999, p. 36).

Lembremos que no primeiro mandato de governo da Presidente Dilma Roussef, tivemos a realização da Rio +20, que aconteceu na cidade do Rio de Janeiro, depois de dez anos da Rio +10, que foi realizada em 2002 na cidade de Johannesburgo, na África do Sul, e não obteve grandes êxitos. Entretanto, essa convenção não teve o objetivo de firmar acordos e planejar metas para a melhoria do ambiente, bem como não agregou todos os líderes mundiais, por conta do acirramento da crise “sociometabólica do capital” (MÉSZÁROS, 2011), que é financeira, mas também ambiental. Assim, é importante destacar que desde o primeiro mandato do PT, os governos se caracterizam por abrir mão de pontos-chave para a melhoria das condições ambientais e também das condições gerais de trabalho e vida dos trabalhadores no Brasil.

As discussões e orientações realizadas na Rio+20 – uma vez que não houve pactos para não serem, novamente, descumpridos - indicam a continuidade e aprofundamento do modo de produção capitalista, como, por exemplo, a necessidade do aumento da produtividade agrícola, reiterando o modelo do agronegócio. Além disso, verifica-se a utilização de um novo termo neste evento, em substituição ao ‘desenvolvimento sustentável’ e como possibilidade de incorporação da ‘sustentabilidade’: trata-se do termo ‘economia verde’. O preparo do território para a acumulação de capital foi anunciado, sem pudores, pelo governo brasileiro, ao apoiar a economia verde (GUIMARÃES; FONTOURA, 2012). Assim, o aprofundamento do neoliberalismo também está representado na forma de economia verde, caminho para se atingir a ideologia da sustentabilidade.

Assim, a economia verde tem por finalidade aumentar os lucros, diminuindo os gastos trabalhistas, previdenciários e salariais, diminuindo o consumo de bens naturais e otimizando a produção. O que é isso senão a organização das sociedades sob o neoliberalismo? A diminuição do consumo de bens naturais indica a racionalização da natureza, proporcionando uma economia maior, além do ‘marketing’ que rende às produções das empresas privadas o rótulo de ‘responsável socioambientalmente’.

Assim temos que, do ponto de vista de uma análise histórico-crítica, a concepção de desenvolvimento sustentável, que pregava a falácia de ‘conciliar’ o desenvolvimento econômico de forma não predatória e conservacionista, se apresenta mais recentemente como ‘economia verde’. Isto significa dizer que a evolução do conceito de desenvolvimento sustentável aparece travestida de sustentabilidade e de responsabilidade social e ambiental, satisfazendo interesses privados nos espaços públicos, por meio da inserção de empresas e grandes corporações e seus projetos.

Então, a especificidade da educação escolar, que no caso da educação ambiental deveria ser assumida pelo Estado como política pública em defesa dos interesses das classes trabalhadoras que vivenciam as contradições decorrentes da crise socioambiental, acaba por favorecer a economia de mercado, resultando na política do Estado Mínimo, que conforme nos esclarece Tozoni-Reis e Campos (2015, p. 115):

Estado Mínimo nessa doutrina [neoliberal] não significa estados fracos, mas fortes o suficiente para garantir políticas econômicas que resultam nesta contradição, configurando-se como um Estado Mínimo menos público e mais privado – além de privatista.

Com isso, o Estado abre mão de fortalecer a inserção da educação ambiental nos currículos escolares da educação básica no Brasil, descaracterizando a especificidade da educação escolar e preconizando o esvaziamento dos saberes e conteúdos nos processos educativos ambientais, sobretudo àqueles conhecimentos necessários à compreensão histórico-crítica da relação entre sociedade e natureza e que podem promover uma relação mais transformadora e humanizada no modo de se produzir a vida em sociedade.

É neste sentido que compreendemos que o acirramento das políticas neoliberais na educação ambiental, assumidas pelo Estado no Brasil, favorecem a ideologia da sustentabilidade como ‘terra de ninguém’, já que dilui a especificidade da educação ambiental escolar nas análises histórico-críticas da crise socioambiental, favorecendo a invasão das empresas privadas no currículo escolar.

Com efeito, temos o resultado último de todo esse processo de hegemonia do neoliberalismo: a perspectiva do Estado como provedor da iniciativa privada na educação. Um aspecto que é cada vez mais crescente e pode ser observado nas escolas públicas de Educação Básica no Brasil. Assim, essa ‘terra de ninguém’ é invadida de diferentes maneiras: pode acontecer por meio de materiais didáticos, projetos, palestras, trabalhos com grupos de alunos ou com grupos de professores, por exemplo. As pesquisas em educação ambiental crítica vêm retratando e analisando cada vez mais a presença destes interesses privados nas escolas públicas (LAMOSA, 2014).

Lamosa (2014) discute que no Estado de São Paulo a “parceria” de empresas com as escolas públicas começaram a se concretizar de fato já na década de 1990, mas ensaiavam esta aproximação já nos anos 1980. O autor discute que até os anos 2000, o empresariado enxergava o investimento nas áreas sociais como gastos. Após forte propaganda e “apoio” da grande mídia de que o investimento em educação era um grande negócio lucrativo, o empresariado passou a atuar diretamente nas escolas públicas. Por meio de diversos dados o autor indica que organizações empresariais se inserem tanto em escolas públicas estaduais como em escolas públicas municipais, há, inclusive, uma grande concorrência e disputa entre as empresas para inserirem seus projetos nas escolas.

A precarização do trabalho dos professores define uma sobrecarga de atividades que resultam em aderir – quase que de maneira automática - a projetos e atividades ‘prontas’ oferecidas por agentes de fora das escolas, particularmente as empresas privadas. Assim, consideramos que a educação ambiental, que carece de formação crítica em sua inserção na escola, é hoje uma via de entrada das empresas privadas – muitas vezes altamente impactantes do ponto de vista socioambiental - na escola por meio de projetos.

Desta maneira, a educação ambiental colocada por estes projetos promove, como não poderia ser diferente, a ideologia dominante, inculcando, ainda mais, a lógica e a ideologia do modo de produção capitalista, causador da degradação ambiental, que muitas vezes é camuflada de ‘consciência ambiental’, ‘salvar o ambiente’, ‘ações sustentáveis’, e outros tantos termos comumente associados às ações educativas que se proclamam como retentoras de uma ‘sociedade mais solidária com o ambiente’. Neste sentido, as empresas, se aproveitando da fragilidade da escola com relação à formação crítica de seus agentes educativos, trazem projetos ambientais ‘sustentáveis’ e com ‘responsabilidade social e ambiental’ camuflando seus interesses econômicos regidos pela lógica de mercado. Além disso, esses projetos beneficiam as próprias empresas, uma vez que os benefícios fiscais oferecidos pelas agências de controle ambiental são na verdade sua maior motivação.

De toda essa discussão, que teve o objetivo de compreender como a sustentabilidade é apropriada com finalidades hegemônicas de exploração socioambiental, concluímos que ‘discurso oficial’ que orienta a formulação de conteúdos e ações neoliberais para o desenvolvimento de ‘sociedades sustentáveis’, é a concretização de uma política ideológica hegemônica que se concretiza na medida em que fragiliza a reflexão e apropriação crítica de conteúdos e ações ambientais, permitindo, por exemplo, a entrada de empresas privadas por meio de projetos, seja na educação em geral ou na educação ambiental em particular (LAMOSA, 2015).

Em defesa da formação crítica de professores para o fortalecimento da educação ambiental no currículo escolar

A análise histórico-crítica de como a política neoliberal hegemônica subjaz o discurso oficial por meio da ideologia da sustentabilidade, permitiu a compreensão de como a inserção da educação ambiental crítica no currículo da escola básica no Brasil está fragilizada e comprometida. Esse movimento compromete a reflexão e a apropriação crítica de conteúdos e ações ambientais como possibilidade de oferecer um aprofundamento reflexivo da problemática ambiental em uma sociedade marcada pela luta de classe.

Esta condição coloca a necessidade de apresentarmos uma possibilidade de superação do estado das coisas, pelo fortalecimento da educação ambiental crítica no currículo

escolar. Assim, é importante discutir as contribuições do campo da formação de professores como possibilidade de o professor buscar conhecimentos histórico-críticos que lhe permitam enfrentar a hegemonia do modo de produção capitalista, tendo como referência a especificidade da educação escolar para pensar a educação ambiental crítica.

Para pensarmos as contribuições do campo da formação de professores, destacamos a necessidade de refletir sobre o processo formativo do educador ambiental para além das formas "crítico-reprodutivistas" (SAVIANI, 2005) de inserção da educação ambiental crítica no currículo escolar. Isso requer a necessidade de um posicionamento teórico-metodológico que não trate a questão da sustentabilidade ou as questões socioambientais numa perspectiva hegemônica diluindo a especificidade da educação escolar na educação ambiental crítica.

É justamente para contrapor a esta hegemonia que apresentamos a aproximação entre a pedagogia histórico-crítica e a educação ambiental crítica. Compreendida como uma das teorias críticas da educação, a pedagogia histórico-crítica "configura-se como uma proposta pedagógica para a educação escolar que, orientando-se pelo materialismo histórico-dialético do pensamento marxista, configura-se como uma pedagogia socialista" (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2015, p. 108). Embora sua formulação seja decorrente de um processo coletivo de construção teórico-metodológica, Dermeval Saviani (2005) é o seu principal representante no Brasil.

Tendo como um de seus principais pressupostos a valorização do papel específico que a escola assume no seio da sociedade global (SAVIANI, 2005) e dando centralidade aos conteúdos e saberes culturais, essa pedagogia também destaca e fortalece o papel que o professor assume no desenvolvimento do trabalho pedagógico de cunho revolucionário. Neste sentido, entendemos que os pressupostos da pedagogia histórico-crítica contribuem no enfrentamento das práticas educativas ambientais superficiais e de senso comum que tendem a problematizar as questões socioambientais de forma pontual, imediata e relativista, ou seja, aquelas práticas educativas que inserem na esteira das políticas neoliberais na educação latino-americana. Neste sentido, Maia e Teixeira (2015), buscando fundamentos que preconizam o desenvolvimento da "consciência filosófica" (SAVIANI, 2007) para pensar o processo educativo ambiental de forma crítica, destacam:

O relativismo, que por vezes encontramos em algumas práticas de EA, em nome de que "qualquer ação é válida", prejudica processos mais consistentes do ponto de vista sócio-histórico, em relação à educação escolar, em geral, e à EA especificamente. Consideramos estas ações como atitudes pontuais e fragmentadas do currículo, geralmente praticadas por meio de "comemorações" como o *Dia da Árvore*, *Dia do Índio*, *Dia do Meio Ambiente*, *Dia da Água* etc. Também as propostas de algumas ONGs, empresas privadas e grande mídia, com caráter genérico e superficial, como, por exemplo, os movimentos *O Dia Mundial Sem Carro*, *A Hora do Planeta: 60 minutos no escuro* etc. Essas ações, em geral, impedem reflexões mais consistentes e consequentes sobre os problemas ambientais, contribuindo para camuflar as causas da

degradação ambiental nas sociedades capitalistas atuais. (MAIA; TEIXEIRA, 2015, p. 294 – Grifos dos Autores).

Ao fortalecer o papel que o professor como educador ambiental assume no processo pedagógico, a perspectiva da pedagogia histórico-crítica traz como possibilidade de enfrentamento e combate, pelo professor, pela escola e pelos alunos, de projetos que se apresentam como preocupados com o ambiente, mas que, na verdade, favorecem os interesses de seus proponentes. Assim, a escola pública, com base na pedagogia histórico-crítica e na educação ambiental crítica, precisa compreender a sustentabilidade e as questões socioambientais no sentido que Loureiro (2012, p. 65 – Grifo nosso) indica:

[...] [como] uma terceira opção conceitual na construção do discurso crítico a qualquer proposta de sustentabilidade que naturalize as relações sociais sob a égide do capital, do eurocentrismo e do individualismo. Retomar o que parece de mais “surrado”, mas que continua sendo o que há de mais concreto em termos de construção histórica e conceitual: **socialismo**.

Neste sentido, entendemos que a educação ambiental escolar precisa compreender criticamente as contradições das questões socioambientais, indo além da aparência no sentido de compreender a essência, para proporcionar a compreensão aprofundada e crítica da realidade social e ambiental, sem desconsiderar as relações de poder que, em última instância, se expressam na luta de classes. Todavia, essa tarefa só se apresenta como possibilidade concreta, na medida em que se considera as contribuições do campo da formação de professores para o fortalecimento da educação ambiental crítica e sua inserção na educação escolar.

Dentre as tendências críticas não relativistas que se manifestam no campo da formação de professores, entendemos que a opção teórico-metodológica mais coerente para o fortalecimento da educação ambiental, é a concepção do professor como intelectual crítico⁸, que em nossa concepção possui um vínculo teórico estreito com as formulações de Gramsci (1999) sobre o intelectual orgânico e a filosofia das práxis, bem como com os fundamentos da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005).

Assim, passaremos a apresentar os pressupostos que compreendemos como necessários para a formação do educador ambiental como intelectual crítico. Visando o enfrentamento e a superação de uma ação educativa marcada pela fragmentação, pragmatismo e falta de rigor teórico-metodológico que tende a se manifestar nas práticas educativas hegemônicas, na educação em geral e na educação ambiental em particular, compreendemos que o profissional professor pode ser considerado como um “intelectual orgânico” (GRAMSCI, 1999) e encontrar, por meio do domínio do conhecimento, uma unidade na diversidade no conjunto das relações sociais:

⁸ Embora associada a Giroux (1997), utilizamos esta concepção com outro vínculo teórico. Ver Teixeira (2013).

Então, são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam [...]. Conscientes de seus vínculos de classe, manifestam sua atividade intelectual de diversas formas: no trabalho, como técnicos e especialistas dos conhecimentos mais avançados; no interior da sociedade civil, para construir o consenso em torno do projeto da classe que defendem; na sociedade política, para garantir as funções jurídico-administrativas e a manutenção do poder do seu grupo social. (SEMERARO, 2006, p. 378).

A possibilidade de transformação da práxis educativa do educador ambiental passa pela necessidade de tomada de consciência de seu vínculo de classe, no sentido de assumir os preceitos do projeto de classe ao qual ele se vincula e luta.

Todavia, é importante ter claro que todos cumprem o papel de intelectuais no bloco histórico em que atua. Sobre este aspecto, Gramsci (2011, p. 18) entende que “é possível dizer que todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates)”. É desta maneira que, no entendimento deste autor (GRAMSCI, 2011, p. 18), “formam-se, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual”, daí a importância das instituições especializadas e formadoras como a escola. No entanto, o autor nos adverte que um dos “erros metodológicos” mais difundidos que se incorre ao tentar estabelecer um critério para distinguir as diversas e variadas atividades e categorias de intelectuais é:

[...] ter buscado este critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, em vez de buscá-lo *no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades* (e, portanto, os grupos que as personificam) *se encontram no conjunto das relações sociais*. (GRAMSCI, 2011, p. 18. Grifos nossos).

Isto significa dizer que, para se caracterizar um intelectual, não se deve levar em conta a função da atividade em si exercida pelo trabalhador (e é certo que algumas qualificações de caráter intelectual esta atividade exigirá de forma intrínseca), mas o que se exige como necessário é considerar a função e as características que esta atividade cumpre na totalidade das relações sociais.

Em se tratando dos conhecimentos, conceitos e pressupostos que são produzidos no campo da educação ambiental, pode-se afirmar que existem diversas categorias de intelectuais que estão a serviço do pensamento hegemônico e que disseminam e reproduzem distorcidamente e (in)conscientemente esses mesmos pressupostos. Diante desta tendência com forte presença no campo da educação ambiental, coloca-se como essencial para a sua superação um processo formativo de professores que seja capaz de lutar por uma outra forma de educação ambiental, uma educação ambiental crítica socialista.

Para tanto, a discussão aqui apresentada procura demonstrar que os pressupostos teórico-metodológicos para se pensar a atuação do professor na perspectiva do educador ambiental como intelectual crítico, indicam sua atuação como um autêntico “intelectual orgânico”: uma categoria de intelectual que se coloca como fundamental para a superação deste contexto que se encontra a educação em geral e a educação ambiental em particular.

Na tentativa de avançar um pouco mais na compreensão deste conceito, pode-se afirmar que, de acordo com Gramsci (2011), para que um cidadão seja definido como “intelectual orgânico”, este não precisa, necessariamente, possuir uma formação acadêmica específica, mas é necessário que ele seja capaz de entender que ocupa uma posição específica no conjunto das relações materiais da sociedade e compreender que é possível interferir e atuar sobre essas relações. Vejamos como essa questão é ilustrada por Vieira (2008, p. 155):

O intelectual caracteriza-se por sua ligação com a estrutura, isto é, com os interesses de uma determinada classe da produção econômica, mas também pelo caráter superestrutural de sua função no bloco histórico, dando homogeneidade e consciência de sua função à classe à qual está ligado. O vínculo do intelectual não é, portanto, sua origem social, mas o caráter orgânico que ele desempenha no nível superestrutural.

Estes são, portanto, os elementos que caracterizam o “intelectual orgânico”. Ele assume uma função definida e organizativa dentro da totalidade social, contribuindo para a legitimação ou ruptura com o “bloco histórico” hegemônico. Desta forma, “todo ser humano é um intelectual fora de sua profissão, pois participa de uma concepção de mundo contribuindo para mantê-la ou modificá-la, promovendo novas maneiras de pensar” (VIEIRA, 2008, p. 155).

No entanto, tomamos como pressuposto para o desenvolvimento deste estudo o entendimento de que, do ponto de vista da profissão de professor, é possível afirmar que o trabalho educativo, por se caracterizar como uma ação “essencialmente política”, e que tem o compromisso com a “humanização do Homem” (SAVIANI, 2005), requer o desenvolvimento de um profissional como “intelectual orgânico”, atuando na totalidade social de nosso tempo.

Desta forma, as contribuições dos fundamentos que caracterizam o professor como um “intelectual crítico” na perspectiva gramsciana oferecem elementos que fortalecem sua atuação no âmbito do currículo escolar, como um autêntico intelectual orgânico, na medida em que reconhece sua função no seio da sociedade global e disponibiliza os saberes necessários para a transformação das relações entre natureza e sociedade. O intelectual crítico nesta perspectiva, é aquele que toma a possibilidade de superação das práticas educativas ambientais escolares que se mostram superficiais e pontuais, que ressentem-se da falta de rigor teórico e aprofundamento reflexivo dos conteúdos e fundamentos da educação ambiental crítica.

A formação do professor como “educador ambiental na perspectiva do intelectual crítico” (TEIXEIRA, 2013), portanto, possibilita a compreensão de que o desenvolvimento do seu trabalho educativo, ao tematizar o ambiente, requer o entendimento de que a produção do conhecimento e a sua atuação como professor ocupa uma posição específica no conjunto das relações sociais e, portanto, sua prática pedagógica não pode ser uma mera reprodução de conceitos e pressupostos sem uma reflexão histórica e crítica sobre a função que ele exerce nesta sociedade. Sua atuação tem uma especificidade na educação escolar: a superação da sociedade de classes.

Conclusão

A discussão apresentada neste texto tomou como ponto de partida as diversas iniciativas educacionais que incorporam a ideologia da sustentabilidade para promoverem os mais diversos discursos, ações e iniciativas, que muitas vezes se apresentam como falaciosas propostas educativas para a promoção de uma sociedade mais harmônica e equilibrada, quando na verdade representam os interesses de mercado. Com base nos pressupostos marxistas que orientam a educação ambiental crítica, destacamos que essas iniciativas são um resultado das contradições que permeiam as disputas e as relações de poder que se manifestam na forma de discursos oficiais e que são resultados de um processo intervenção hegemônica do neoliberalismo nos países da América latina.

As análises histórico-críticas nos permitem compreender que o neoliberalismo se apresenta na atualidade como a forma mais nefasta de incorporação dos valores e princípios do modo de produção capitalista, em todos os âmbitos da sociedade. No caso específico da educação ambiental, esse movimento tem se concretizado com muito sucesso ao encontrar no Estado um fortalecimento para que suas ações sejam efetivadas pela via das parcerias público-privado no currículo escolar.

Esse caminho cria um terreno movediço, onde as ações educativas ambientais propostas na educação escolar se tornam ‘terra de ninguém’, no sentido de que ‘qualquer’ ação é válida. Esse processo descaracteriza a especificidade da educação ambiental crítica na educação escolar, que muitas vezes é apropriada por diversos e “Aparelhos Privados de Hegemonia” (COUTINHO, 1999) — tais como os meios de comunicação, documentos oficiais, conferências e tratados internacionais, escolas e livros didáticos — que tendem a consolidar a ordem vigente e a problemática ambiental, que vem se intensificando com a consolidação do neoliberalismo na contemporaneidade.

Cumprindo o objetivo a que nos propomos realizar, concluímos que as contribuições do campo da formação de professores oferecem possibilidade para que o educador ambiental como intelectual crítico combata e supere as ações educativas marcada pela

fragmentação, pragmatismo e, baseando-se nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, possa instrumentalizar (SAVIANI, 2005) os sujeitos no sentido de atuarem como intelectuais orgânicos na luta por outra hegemonia: a socialista.

Referências

ACCIOLY, I. Ideologia do desenvolvimento e do consumo sustentável na educação ambiental: uma análise das políticas públicas na Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. In: LAMOSA, R. de A.C.; LOUREIRO, C.F.B. **Educação Ambiental no Contexto Escolar: um balanço crítico da década da educação para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Quartet, 2015. pp. 68-104.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, C. N. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 1999.

CRUZ, L. G. **Políticas públicas de EA: um estudo sobre a agenda 21 escolar**. 2014. 201f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru. 2014.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: Introdução ao estudo da Filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. V1. Tradução, Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere: Os intelectuais. O princípio Educativo. Jornalismo**. V2. Tradução, Carlos Nelson Coutinho. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GUIMARÃES, M.; FONTOURA, Y. Desenvolvimento sustentável na Rio+20: discursos, avanços, retrocessos e novas perspectivas. **Cadernos EBAPE.BR**. v. 10, n 3, 2012.

JANKE, N. **Política Nacional de Educação Ambiental: contradições e disputas**. 2012. 224 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista, Bauru. 2012.

LAMOSA, R. A. C. A construção da hegemonia do agronegócio e do discurso da sustentabilidade em instituições públicas de ensino, pesquisa e extensão. In: LAMOSA, R. de A.C.; LOUREIRO, C.F.B. **Educação Ambiental no Contexto Escolar: um balanço crítico**

da década da educação para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Quartet, 2015. p.164-196.

_____. **Estado, Classe Social e Educação no Brasil:** uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio. 2014. 435f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

LEHER, R. Apresentação. Educação ambiental como crítica ao desenvolvimento sustentável: desafio dos movimentos e das lutas sociais. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAMOSA, R. de A. C. (Orgs.). **Educação Ambiental no Contexto Escolar:** um balanço crítico da Década da educação para o desenvolvimento Sustentável. Rio de Janeiro: Quartet, 2015.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação:** um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

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

_____; TOZONI-REIS, M.F. de C. Teoria social crítica e pedagogia histórico-crítica: contribuições à educação ambiental. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Ed. Especial, julho/2016. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/5960>>. Acesso em: 24/07/2016.

MAIA, J. S. S.; TEIXEIRA, L. A. Formação de professores e educação ambiental na escola pública: contribuições da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line, Campinas**, nº 63, p. 293-305, jun, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8641185/8692>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____; _____. AGUDO, M. de M. Educação ambiental como campo de disputas: a necessária discussão epistemológica. **Planeta Amazônia:** Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas. Macapá, n. 7, p. 75-87, 2015 Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/planeta/article/view/2237/jorgen7.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital.** 1 ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

PIRES, M.F. de C.; REIS, J.R.T. Globalização, neoliberalismo e universidade: algumas considerações. **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação, v.3, n.4, 1999.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 17 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **A nova lei da educação:** LDB trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas (SP): Autores Associados, 2005.

SEMERARO, G. Intelectuais "orgânicos" em tempos de pós-modernidade. *Cadernos Cedex*, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006.

TEIXEIRA, L. A. **Formação do educador ambiental:** reflexões de um professor da escola pública, 276 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2013.

_____; TOZONI-REIS, M. F. de C. A educação ambiental e a formação de professores: pensando a inserção da educação ambiental na escola pública. In: EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, N^o VII, Rio Claro (SP), **Anais...** Rio Claro, SP: UNESP, 2013. Disponível em: <http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0107-1.pdf>. Acesso em 25 ago. 2016.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação ambiental:** natureza, razão e história. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

_____; CAMPOS, L. M. L. A formação inicial de professores no fortalecimento da educação ambiental escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica. In: LAMOSA, R. de A.C.; LOUREIRO, C.F.B. **Educação Ambiental no Contexto Escolar:** um balanço crítico da década da educação para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Quartet, 2015. p. 105-138.

TREIN, E. S. A educação ambiental crítica: crítica de que? **Revista Contemporânea de Educação** N^o 14 – agosto/dezembro de 2012. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1673>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

UNESCO. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014:** documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005.

Recebido em 16/09/2016

Aprovado em 24/05/2017

A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO A PARTIR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: reflexões sobre relações público-privadas

Carolina Borghi Mendes¹
Jandira Biscalquini Talamoni²

RESUMO: A Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) e as Secretarias Municipais de Educação (SMEs) estabelecem relações público-privadas através do Programa “Agronegócio na Escola” na região de Ribeirão Preto-SP, resultando na disseminação apenas da imagem favorável do setor do agronegócio e preconizando-se a proletarização do trabalho docente, por destituir a competência intelectual e técnica dos professores ao permitir a entrada de atividades prontas de caráter privado no ambiente escolar público que, sobretudo, perpetuam a lógica social vigente, mostrando-se como um caminho para a privatização do ensino, no âmbito ideológico, a partir da Educação Ambiental. Utiliza-se o Materialismo Histórico Dialético como fundamento teórico e metodológico deste estudo, em defesa da apropriação da EA crítica pelos representantes das SMEs e professores para a transformação deste cenário.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental Crítica – Secretarias Municipais de Educação – Escola Pública.

THE PRIVATIZATION OF TEACHING STARTING FROM ENVIRONMENTAL EDUCATION: reflections on public-private relations

ABSTRACT: The Brazilian Agribusiness Association (ABAG) and the Municipal Education Departments (SMEs) implemented public-private relations through insertion of the Program "Agribusiness in School" in the region Ribeirão Preto-SP, resulting in the dissemination only of the favorable image of the agribusiness sector and advocating the proletarianization of teaching, by dismissing the intellectual and technical competence of the teachers by allowing the entry of private activities in the public school that, above all, perpetuate the current social logic, showing itself as a way for the privatization of the education, ideologically, from EA. Dialectical Historical Materialism is used as a theoretical and methodological foundation in this

¹ Doutoranda em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus Bauru. Atua como docente na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo e em curso pré-vestibular em instituição privada. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA), vinculado ao mesmo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP. E-mail: cborghimendes@gmail.com

² Doutora em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua como docente do Departamento de Ciências Biológicas e do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus Bauru. E-mail: talamoni@fc.unesp.br

study, in defense of the appropriation of environmental education critical by representatives of SMEs and teachers to change of this scenario.

KEY-WORDS: Critical Environmental Education – Municipal Education Departments – Public School.

Introdução

A Educação Ambiental (EA) se concretizou como campo de estudo no Brasil, apesar de ter se mantido imersa em variadas concepções político-pedagógicas que influenciaram o desenvolvimento e a efetivação de ações com sentidos amplamente distintos e, até mesmo, controversos, configurando o que Layrargues (2012) denomina “crise de identidade” no campo social da EA. Nesse sentido, torna-se necessário pontuarmos qual é a compreensão de EA existente e, conseqüentemente, qual é a concepção que permeia a nossa práxis, enquanto educadores.

As transformações político-econômicas ocorridas no Estado brasileiro repercutiram, inerentemente, às esferas sociais. Nessa nova reorganização do Estado unido às esferas privadas no setor econômico e social, a escola foi o espaço que os empreendedores vislumbraram a possibilidade de se inserirem através de projetos baseados na ação participativa de todos “em prol da educação”. Tais instituições já haviam alcançado espaço para se inserirem no cenário educacional brasileiro (especialmente público) em momentos históricos anteriores, como no caso das parcerias entre o Estado e as Indústrias, com a inserção dos cursos técnicos pela SENAI e SENAC, sob a gestão da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e Confederação Nacional do Comércio (CNC), respectivamente. Esse posicionamento participativo - e ideológico, ainda que camuflado por uma neutralidade solidária - foi intensificado com as exigências do mercado interno e externo sobre a pauta “verde” nas empresas. Neste cenário, o campo da EA tornou-se o caminho encontrado para a participação dos mais diversos agentes, incluindo empresas privadas, que passaram a se inserir na escola pública.

A Educação Ambiental Crítica, embasada no Materialismo Histórico Dialético, se coloca como posicionamento explícito para a transformação social, em contrapartida as correntes de pensamento que embasam uma variedade de ações de EA, por vezes esvaziadas de conteúdo e objetivo, reforçando a importância da postura política por parte do educador na realização de atividades coerentes com a busca da emancipação dos sujeitos e o rompimento com a lógica societária vigente. Essa postura inclui, portanto, a união entre a teoria e a prática na atividade pedagógica, de forma que tanto os questionamentos quanto as ações devam estar relacionados à realidade local do grupo a que se direcionam. Nesse sentido, assumimos que a educação em si - antes mesmo de a especificarmos como Educação Ambiental - é um ato político e ideológico, sendo

necessário ressaltar que apesar das diferentes e, muitas vezes, contraditórias concepções sobre este processo educativo ambiental, nenhuma delas se configura neutra ideológica e politicamente, por mais que isso seja defendido por diferentes instâncias e agentes sociais, incluindo os próprios educadores. A negação de um posicionamento se mostra permeada de postura política e ideológica, não sendo possível discutir sobre educação e atuar no campo educacional, inerentemente um campo de luta e conflitos sociais, sem assumir um posicionamento político – ainda que apartidário. Como nos aponta Souza (2014):

Esta ênfase nos aspectos políticos e ideológicos objetiva destacar o elemento que é característico da perspectiva crítica, para a qual a prática educacional expressa um compromisso político situado sócio historicamente que influencia na escolha e posicionamento por uma ou outra das concepções de EA. Ou seja, todas as perspectivas de educação possuem sustentação em determinada posição política-ideológica, ainda que os educadores tenham isso claro ou não. Assim, uma das questões é, portanto, explicitar que perspectiva política é assumida e quais suas implicações (SOUZA, 2014, p. 31).

Por conseguinte, conhecer e compreender a relevância da EA Crítica (TOZONI-REIS, 2006) no ambiente escolar, tendo como referência as reflexões e práticas dos estudiosos deste campo, possibilitaria aos professores assumir uma atitude de resistência à inserção de projetos de EA pautados na lógica socioambiental de empresas privadas que se inserem na escola por diferentes caminhos, inclusive, via Secretárias Municipais de Educação. Ao ressaltarmos o caráter político próprio da educação e da EA, vale discorrermos sobre como esta tem sido realizada na educação formal.

Desde a institucionalização e divulgação da EA no cenário nacional - por meio da formulação de leis, criação de grupos de estudos e oferecimento de cursos de formação inicial e continuada - muitas controvérsias têm sido observadas com respeito à maneira como têm se desenvolvido as ações relacionadas a este campo dentro da escola pública. Ainda que com uma maior abrangência temporal e espacial, não se pode ignorar que a configuração da educação escolar no Brasil também carrega consigo traços marcantes da história e dos aspectos políticos, econômicos e culturais do país, como evidencia Saviani (2013), quando retoma as ideias pedagógicas existentes no Brasil, em diferentes momentos da história, apontando as propostas e ideologias que permearam a configuração do cenário educacional. Ao considerarmos a EA no ambiente escolar, diante da possibilidade de que as transformações esperadas não ocorram, é preciso levar em conta as influências que aquele ambiente em si, bem como os condicionantes objetivos e subjetivos nele existentes, exercem e continuarão exercendo sobre tal processo educativo. Corroborando esta reflexão, Loureiro e Lamosa (2011) apontam que a EA formal está relacionada à situação da escola pública no Brasil que, historicamente, secundariza as funções educativas essenciais à formação humana.

Ainda assim, mais do que aceitar e reproduzir tais condicionantes, pautando-se numa EA que se “adapta” ideologicamente ao ambiente escolar como este está posto, faz-se

imprescindível considerar que a escola pública também é e deve ser um espaço de enfrentamento e resistência, inclusive a partir da EA. Esse enfrentamento que pode se iniciar na escola vai além dos seus muros, isto é, se configura como uma confrontação dos condicionantes sociais, políticos e econômicos instalados na sociedade e que, de diferentes formas, influenciam a escola pública e o exercício do trabalho docente. Nesse cenário a EA, quando assumida sob uma concepção crítica, problematizadora e histórica contribui para que tal enfrentamento seja objetivamente realizado e para que as ações afins sejam repensadas. Como Souza (2014) afirma:

Essa caracterização da Educação Ambiental na escola é histórica não só por que no Brasil esta perspectiva educacional surgiu articulada a propostas conservacionistas, ainda no período da ditadura, mas porque a própria constituição da escola pública brasileira é contraditória. Isto se dá pelo fato desta instituição não garantir a todos o direito de uma educação de qualidade ou por pautar-se, de um modo geral, em relações sociais que reproduzem ou reforçam as desigualdades sociais. No entanto, nela podem ocorrer possibilidades de resistência e ações que venham favorecer uma formação para a transformação social (SOUZA, 2014, p. 28).

Debruçando-nos na relevância da EA crítica como caminho para a transformação socioambiental e, portanto, partindo dela para enfrentar as ações que precarizam o ensino e o trabalho docente na escola pública, este ensaio objetiva apresentar dados e análises obtidos entre 2013 e 2014 sobre a inserção do Programa “Agronegócio na Escola”, formulado e desenvolvido pela Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) nas escolas públicas da região de Ribeirão Preto, São Paulo, através das Secretarias Municipais de Educação (SMEs), particularmente dos municípios de Rincão, Pradópolis, Dumont e Jaboticabal, historicamente atrelados ao agronegócio. Durante o ano de 2013 e/ou 2014 foram realizadas análises de documentos da própria ABAG sobre inserção do Programa em diferentes municípios, além de entrevistas com um representante da associação, com representantes e/ou secretários das SMEs (nem sempre foi possível conseguir a disponibilidade dos próprios secretários ou estes, por se tratar de informações sobre o Programa, afirmavam que tais representantes teriam mais informações) e com seis professores participantes do Programa em questão que estavam presentes nas escolas no momento das entrevistas e que se disponibilizaram a dar informações (2 em Dumont, 3 em Pradópolis, 1 em Jaboticabal). Apenas em Rincão professores não foram entrevistados, por neste município não existirem mais participantes do Programa, o que configurou uma pausa na inserção da ABAG, no entanto, em anos anteriores o Programa era realizado, sendo um dos motivos da pesquisa se estender até aquela localidade para obter dados especialmente sobre a perspectiva da SME e, segundo o próprio secretário, havia interesse em retomar a parceria. As entrevistas seguiram roteiros, ocorreram presencialmente e foram gravadas em áudio.

As SMEs são entendidas como instâncias públicas que interferem diretamente na estrutura escolar pública e no ensino e que, conseqüentemente, influenciam no

desenvolvimento do trabalho docente relacionado à EA, seja no sentido favorável deste, pautado na transformação da realidade escolar e social, seja como potencializadoras de sua precarização, facilitando, neste último caso, o movimento de privatização do ensino por meio da EA que se instala a partir da relação público-privada (MENDES, 2015).

Para o desenvolvimento deste trabalho nos embasamos no Materialismo Histórico-Dialético como fundamento teórico e metodológico, um método compreendido como teoria de interpretação da realidade como esta se apresenta de forma imediata e pelo movimento do pensamento (abstrações que buscam uma compreensão mais elaborada dos fenômenos estudados, envolvendo a teórica e a prática), que leva à compreensão plena da realidade concreta, e, portanto, posicionando-nos a favor da Educação Ambiental Crítica (TOZONI-REIS).

Compreendendo a entrada do Programa “Agronegócio na Escola” e da ABAG nas escolas públicas: o papel das SMEs e a importância do trabalho docente

Segundo seu *site* oficial, a ABAG foi fundada em março de 1993, com apresentação oficial ao Congresso Nacional, em Brasília, pelo seu presidente, Ney Bittencourt de Araújo. A Associação é composta por representantes de todos os segmentos do agronegócio brasileiro e se integra a vários conselhos, comissões, câmaras setoriais e fundos administrativos, consultivos e superiores no país, dentre eles: CONSAGRO - Conselho do Agronegócio (Ministério da Agricultura), com representação em diversas Câmaras Setoriais; CODEAGRO - Coordenadoria de Desenvolvimento dos Agronegócios, nas Câmaras Setoriais; Conselho Superior do Agronegócio da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp/Cosag); Conselho Nacional de Política Agrícola (MAPA/CNPA); Conselho Assessor Nacional da Empresa Brasileira de Agropecuária (Embrapa); Conselho Superior de Estudos Avançados (Fiesp/Consea); Conselho Nacional de Segurança Alimentar (Planalto/Consea); Conselho Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável (Consea); Conselho Diretor do InpEV; Conselho Nacional da Pecuária de Corte; Conselho Curador da Fealq; Conselho Consultivo da Agrishow; Conselho Superior de Estudos Avançados; Comissões como Mista Brasil-Alemanha para o Agronegócio; Nacional Pública-Privada Assessora - COPAS (Política Governamental para Alimentos Seguros) - Secretaria de Desenvolvimento Agropecuária e Cooperativismo (MAPA/SDA); De Agroindústria - CNI; Comitê do Agronegócio da BM&F Bovespa e Comitê Gestor do Fundo Setorial do CMT Nacional de Integração Lavoura-Pecuária - Secretaria de Desenvolvimento Agropecuária e Cooperativismo (MAPA/SDA) (MENDES; LAMOSA, 2015).

De acordo com Lamosa (2013), a ABAG teve suas origens atreladas ao momento em que a Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB) - entidade que junto com outras encabeçou o movimento de modernização do campo - ganhou visibilidade no cenário nacional, sendo presidida por Roberto Rodrigues até o momento de fundação da Associação. Este, juntamente com Ney Bittencourt, foi quem estruturou a criação da ABAG. O momento de "união de forças" entre a ABAG e a OCB expressa uma conjuntura historicamente importante sobre o desenvolvimento de nossa sociedade em relação ao setor agrário nacional que, como discutido por Mendonça (2008), representa até os dias de hoje a força hegemônica do patronato rural, ainda que atualmente atue de formas diferentes, condizentes com o momento da sociedade contemporânea.

Lamosa e Loureiro (2014, p. 543) também discutem que a inserção da ABAG nas escolas públicas e evidenciam que esta associação é um "tipo novo" de organização da classe dominante, a partir do processo de reorganização do Estado e liberalização da economia, quando houve forte transferência das responsabilidades pelas políticas públicas e sociais para setores privados, passando "a mobilizar, organizar e representar diferentes frações do capital: agrária, comercial, industrial e financeira", e, posteriormente, inserindo seu "braço pedagógico", através da educação básica e vinculando-se, inclusive, a instituições educacionais de ensino superior.

Sua representatividade não se restringe aos cenários nacional e internacional, no âmbito econômico, mas também alcança parte significativa da população para evidenciar a importância do agronegócio na vida das pessoas, atuando como difusora do papel intrinsecamente necessário do setor à vida da população, além de enfatizar uma responsabilidade socioambiental que afirma nele existir. Neste escopo, foram criadas as entidades regionais da ABAG, visando intensificar esse papel difusor.

Dentre elas está a ABAG/Ribeirão Preto (ABAG/RP) que, segundo as informações contidas no *site* desta Associação, se configura como uma entidade sem fins lucrativos, afiliada a diversos segmentos e empresas do setor do agronegócio. Foi fundada em 2001, por iniciativa de diversas lideranças do setor do agronegócio na região, compostas por empresários das diferentes cadeias produtivas e tendo como missão: "Integrar, fortalecer e valorizar institucionalmente o agronegócio regional" (ABAG/RP, 2014). Dentre os tantos segmentos em que atua, buscando difundir seus interesses e valorizar a imagem do agronegócio, a ABAG/RP passou a agir - desde 2001, - também por um viés pedagógico, criando o programa educacional "Agronegócio na Escola", cujo objetivo é apresentar o agronegócio à sociedade, como é explicitado no excerto a seguir:

Em um país democrático onde a maioria da população é urbana, era importante, e continua sendo, demonstrar que as grandes bandeiras sociais da Nação são as mesmas bandeiras do agronegócio brasileiro. Mudar a imagem do setor rural e a do agronegócio foi a grande bandeira erguida desde a cerimônia de abertura da Associação em 8 de dezembro de 2000. [...] O intuito era o de atuar em várias frentes seja política, institucional, educacional, social ou ambiental, e

estar o mais perto possível da sociedade, para ouvir seus anseios ao mesmo tempo em que era revelado a ela o agronegócio em toda sua abrangência. Assim foi criado o primeiro projeto, hoje Programa Educacional "Agronegócio na Escola" (ABAG/RP, 2014).

O Programa "Agronegócio na Escola", oferecido pela ABAG/RP, inicialmente firmava parceria com a Secretaria Estadual de Educação. Devido a resistências encontradas nesta instância, o que se configurou como um problema para a adesão de mais participantes (LAMOSA, 2014), a entrada nas escolas públicas passou a ser feita por meio de parcerias com as SMEs. Estas, portanto, se apresentam como uma importante instância de investigação, podendo nos fornecer informações a respeito dos motivos das adesões, sobre as perspectivas e concepções de EA dos secretários e representantes das SMEs e sobre o vínculo estabelecido com o setor privado (MENDES; LAMOSA, 2015).

O Programa conta com a capacitação de professores e coordenadores, distribuição gratuita de materiais específicos destinados aos estudantes e aos professores, concurso de desenhos e de redações que relatem a relevância do agronegócio, através da perspectiva do aluno, e da dependência irrefutável da população ao setor. Nesse sentido, o Programa possui uma metodologia própria para o desenvolvimento de suas ações que inclui, além das já citadas, palestras e realização de visitas às empresas associadas à ABAG e que, portanto, estão vinculadas ao setor do agronegócio. Segundo o que está exposto no *site* "Somente após essa fase é que os professores desenvolvem o tema de forma interdisciplinar com seus alunos, ao longo do ano letivo. Os alunos também têm a oportunidade de ver de perto o agronegócio: roteiros especiais de visitas são oferecidos para todas as escolas", delineando o panorama desta inserção no ensino.

Visto que nesta proposta o espaço da educação pública tem sido utilizado para a divulgação - de caráter positivo - do agronegócio, emerge a necessidade de se analisar como tais ações têm sido desenvolvidas na escola pública e, especialmente, como têm interferido no desenvolvimento do trabalho docente e na formação dos estudantes. Esta abordagem, sob uma perspectiva crítica e partindo da compreensão de que, na verdade, este Programa se torna um instrumento de formação política merece, portanto, uma análise não unidirecional, na qual se perpetuem apenas os interesses e dizeres do setor responsável, o agronegócio. A explicitação deste contexto permeado de interesses inerentes a uma classe que buscou e se consolidou como hegemônica na sociedade brasileira merece ser abordada para que se possa compreender os entraves, riscos e oportunidades que existem por detrás do viés pedagógico das ações de grandes organizações - como a ABAG - em nossa sociedade, especialmente na escola pública.

No contexto de uma sociedade baseada nos meios de produção capitalista, alguns questionamentos se mostram necessários: contra qual imagem a ABAG está lutando, quando investe grandes esforços no sentido de valorizar a imagem do agronegócio? A população das classes menos favorecidas e os estudantes em faixa etária que a ABAG

procura atingir com o programa “Agronegócio na escola” (13 e 14 anos), nas escolas públicas, dispõem de outros meios educacionais incisivos que lhes permitam compreender outras possibilidades e as contradições que permeiam as discussões em torno do agronegócio?

A inserção da ABAG nas escolas públicas é possível e se mantém, atualmente, em função das fragilidades presentes no sistema educacional, tanto no que diz respeito às políticas públicas voltadas para a educação, quanto à organização escolar que apresenta, como características, a descentralização e a flexibilização (SAVIANI, 2003). Vale ressaltar que essa descentralização se caracteriza administrativa, pedagógica e financeiramente, com o objetivo de reduzir responsabilidades e gastos, colocando o papel do Estado mais como o de uma instância coordenadora, ou seja, numa posição que lhe permite exercer menor interferência. Saviani (2005, p. 22) aponta, ao discorrer sobre a influência da economia, do modo de produção e do trabalho na educação formal, que “a educação passou a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo”. Assim, trata-se de uma educação pautada no conceito de “capital humano”, deflagrando a importância de uma instância pública, como a SME, no enfrentamento desta lógica, a partir da recusa à entrada de empresas privadas e setores hegemônicos na escola pública ou, por outro lado, na perpetuação desta, mediante a aceitação e apoio a tal inserção.

Disserta-se então sobre o “caráter” da educação, colocando-a como responsabilidade pública, mas não necessariamente estatal (FALLEIROS *et al.*, 2010), e abrindo possibilidades para a participação de instituições, corporações, civis e qualquer outro que demonstre ter algum propósito em prol da educação. Esse panorama do liberalismo sobre o Estado é fortemente criticado, como expresso por Janke (2012, p. 46): “[...] [o Estado] toma uma aparência impessoal, de uma dominação sem personificação, já que pela sua perspectiva democrática e, portanto, da instituição de um pacto, representa, enquanto instituição social democrática, a vontade popular, de todos.

Essa compreensão do Estado em relação à educação desencadeia uma soberania participativa no campo educacional que, por sua vez, explicita mais do que uma “preocupação-atuação comum”, ou seja, foge da consideração de que a educação deve atender a diretrizes e normas, deve transmitir aos estudantes conceitos e conhecimentos sistematizados historicamente, para dar espaço a interesses econômicos particulares. Ora, a educação escolar não pode ser utilizada como uma cumpridora de todas e quaisquer atividades, oriundas de qualquer agente ou instituição. Questionamos então como essa responsabilidade de todos pela educação poderá contribuir, pedagógica e cientificamente, sem causar problemas com relação ao aprendizado do aluno e ao trabalho do professor. Deparamo-nos com atividades que envolvem muitos agentes, mas que não são feitas em conjunto, ou seja, não contam com a participação e o interesse daqueles que são ou

deveriam ser os principais envolvidos (professores, gestores e estudantes), tão pouco possuem objetivos e perspectivas em comum sobre e para a educação. Estes são, portanto, alguns sinais do neoliberalismo configurando a educação pública.

A perspectiva colaborativa impulsionou a responsabilidade cidadã das empresas, compilada pelo desenvolvimento social sustentável. Essa nova configuração propiciou o surgimento do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) e do Instituto Ethos, que foi criado em 1998 e que se mantém parceiro da ABAG, sendo, particularmente, de grande relevância na disseminação do discurso social dentro do cenário neoliberal. Um dos exemplos de sua abrangência está na parceria que estabelece com mais de 600 empresas, além de parceiros institucionais e estratégicos, tendo também como um dos seus slogans “Associe-se ao Instituto Ethos: Contribua para o desenvolvimento Sustentável e prepare sua empresa para uma nova economia” (ETHOS, 2016). Nesse escopo, o empresariado adotou a questão socioambiental como possibilidade de adentrar - tão gentilmente - o ambiente escolar, trazendo consigo o caráter ideológico do setor às instituições escolares públicas. Essa análise contribui para que reflexões acerca do que está ocorrendo nos municípios da região de Ribeirão Preto sejam feitas, reavaliando as ações de suas instâncias educacionais públicas (no caso, as SMEs) em parcerias com os setores privados.

No entanto, uma inquietação se apresenta: quais os papéis das SMEs - instâncias públicas e de grande importância e determinação na educação pública municipal - neste contexto de parcerias? Estas podem ser consideradas “corretas” ou “equivocadas” em sua atuação? Estas SMEs estariam atuando de forma coerente com qual concepção de educação e, mais especificamente, de EA, ao aderirem às parcerias com instituições externas às escolas, como a ABAG?

Fica evidente como a ABAG, por meio do Programa “Agronegócio na Escola”, se beneficiou do ambiente escolar para a difusão de seu papel estratégico dentro da sociedade, disseminando a importância quase intocável do agronegócio, já que teve ampla aceitação nas escolas dos municípios e que tal inserção perdura desde 2001. Nesse processo, as SMEs vêm perpetuando tal concepção, pois continuam aceitando a parceria e impondo, aos professores e estudantes, a reprodução de uma lógica de mercado que, equivocadamente, se apresenta como uma oportunidade de conhecimento científico e de aprimoramento do trabalho docente. Isso, sem ao menos questionarem os pressupostos pedagógicos utilizados - ou a falta deles - no Programa.

A pauta ambiental e a busca pela representatividade da “responsabilidade socioambiental” por parte das mais variadas instâncias da sociedade, incluindo as pertencentes ao setor do agronegócio, configuraram uma gama de ações. No entanto, confrontando o papel das SMEs na adesão - ou não - às ações empresariais, como ocorre com a ABAG, e configurando o estabelecimento da relação público-privada na educação -

ou rejeitando-a – levanta-se dois pontos importantes. Por um lado, não há uma reflexão aprofundada por parte das SMEs sobre os interesses das instituições promotoras de programas com viés socioambiental. Assim, aceitam suas contribuições e, portanto, compactuam com as ideologias dominantes e possibilitam a reprodução destas concepções por parte de professores e estudantes, corroborando com Lamosa e Loureiro (2014, p. 550) que afirmam que a ABAG passou a ter “a capacidade decisiva para mobilizar, formar e difundir um novo projeto de hegemonia”, isto é, evidencia-se a contradição de que o ensino público passa a disseminar os interesses privados. Por outro lado, percebe-se que tal parceria está intrinsecamente ligada à carência de outras ações efetivamente públicas no âmbito da EA, tais como a oferta de uma formação contínua que possibilite, aos professores, o aprofundamento teórico e metodológico que permita minimizar a possibilidade de inserção das diversas instituições nas escolas públicas.

As SMEs devem se posicionar de forma a serem a “porta de entrada” para o enfrentamento desta relação público-privada existente nas escolas públicas, ao invés de compactuar com a inserção de interesses privados, corroborando Lamosa (2014) em sua tese, ao invés de compactuar com a inserção de interesses privados. Este autor analisou de forma aprofundada a ABAG e a inserção do Programa em questão nas escolas públicas através das SMEs, obtendo um dado relevante sobre uma SME em particular, a do município de Matão. Segundo ele, o secretário rejeita há anos a entrada do Programa “Agronegócio na Escola”, além de outros programas empresariais, apesar das inúmeras e radicais tentativas da ABAG de se inserir nas escolas daquele município, já que “não seria possível assinar o acordo porque eles trabalham com uma outra perspectiva, junto com os movimentos sociais” (LAMOSA, 2014, p. 238). De acordo com os dados obtidos pelo autor junto ao secretário de Matão, é possível notar a perspectiva político-pedagógica que permeia o município, indo na contramão da concepção difundida pelo agronegócio e pela ABAG:

O projeto hegemônico vem sendo contraposto por propostas alternativas que valorizam a agricultura camponesa, o controle dos agricultores sobre a produção de sementes, cuidados ambientais, nos princípios da policultura. A resistência também ocorre em relação à ideologia do “agronegócio”. Neste aspecto, o conceito de “segurança alimentar” difundido pela ABAG é confrontado com o conceito de “soberania alimentar”. A ideologia do “agronegócio” em sua versão “terceira via” limita-se a defesa de que todos os indivíduos têm direito à alimentação e, em função disto, o Estado tem a obrigação de subsidiar a produção de alimentos e comprometer-se com programas sociais de distribuição de cestas básicas, restaurantes populares e políticas de renda mínima. Já o conceito de “soberania alimentar”, introduzido, em 1996, pela Via Campesina Internacional, no contexto da Cúpula Mundial sobre a Alimentação (CMA), realizada pela FAO, em Roma, parte do pressuposto de que alimento não é mercadoria, mas direito humano, sendo a produção do mesmo uma questão de soberania dos povos (LAMOSA, 2014, p. 244).

Torna-se evidente que a inserção de ações empresariais nas escolas públicas - ou sua rejeição - é proporcionada pelo apoio e posicionamento dos representantes do setor

público, inclusive na esfera municipal. Não obstante, é preciso que o enfrentamento seja ideológico, ou seja, que haja clareza por parte das SMEs sobre qual é a perspectiva social, ambiental e educacional defendida no município, para mostrar-se coerente com o que será divulgado e ensinado no ambiente escolar (MENDES, 2015).

Nota-se, ainda, que a manutenção da parceria entre a ABAG e as SMEs nos municípios analisados persiste, por vezes, por uma tentativa de defender a neutralidade do Programa, bem como das intenções da ABAG. Assim, o papel das SMEs - nas parcerias com a ABAG - se mantém como burocrático e produtivista. É relevante ressaltar que isso se deve, parcialmente, ao fato das próprias instâncias públicas de educação não refletirem sobre as ideologias hegemônicas presentes nas ações oferecidas pelo setor privado ou, ainda, por compactuarem com as mesmas. Um segundo ponto importante a favor dessa parceria é a falta de resistência das escolas em participar do Programa. Isso é compreensível, pois se trata de um programa bem organizado - com relação ao cumprimento das atividades nas datas planejadas - e que proporciona atividades extraclasse (através das visitas as empresas e eventos na região de Ribeirão Preto), também oferecendo premiação aos estudantes e professores, além da certificação que estes últimos recebem, destacando-se mais um atrativo provido pela Associação.

O papel das SMEs, portanto, deveria ser o de primeira instância pública a enfrentar a reprodução de concepções e conceitos da lógica mercadológica que vêm adentrando as escolas, por entendermos que aquelas representam, no âmbito municipal, as responsáveis pela educação pública, devendo garantir a qualidade do ensino. É necessário que as ações que chegam às secretarias e pelas quais se inserem nas escolas públicas não sejam aceitas simplesmente pelo fato de apresentarem-se como oportunidade para o desenvolvimento de atividades de EA (não vinculadas ao currículo) ou como uma novidade nas instituições de ensino. Ainda que as legislações brasileiras oportunizem que a relação público-privada venha a se efetivar no âmbito da EA, é preciso que os responsáveis pelas SMEs, que juntamente com outras instâncias públicas, se constituem como espaços de organização do ambiente escolar público, tenham clareza e discernimento sobre como tais parcerias trazem - e poderão trazer - consequências ou limitações para o trabalho docente, para o ensino e aprendizagem dos estudantes, bem como possibilitam um caminho viável e sem conflitos para a privatização do ensino de maneira indireta, já que não adentram o âmbito burocrático, mas sim ideológico. Caso contrário, esta será mais uma instância “a mercê” do capital, que continuará perpetuando uma concepção de educação utilitarista e de desvalorização docente, a partir da EA.

Inevitavelmente, outro fator que facilita esta relação público-privada é a falta de domínio teórico e metodológico dos professores em relação à EA, o que contribui para uma escassez de reflexão crítica quanto ao alcance deste Programa na formação dos estudantes e na determinação do trabalho docente. Não é sem motivo, portanto, que a entrada de

empresas e organizações de caráter privado nas escolas públicas ocorre com tanta facilidade, sendo as suas ações consideradas como “legítimas e positivas”. Nesse contexto, é preciso considerar a possibilidade de oferecimento de formação contínua aos professores, no âmbito da EA pelo viés crítico, e os problemas objetivos presentes nas escolas. Estes, em alguns municípios, emergem na própria SME, tais como a falta de estrutura, de fornecimento de material e de transporte, entre outros. Assim, é necessário que a EA deixe de ser negligenciada na educação pública; deixe de ser entendida como um apêndice do processo educativo e, também, deixe de ser delegada à atuação de instituições externas à própria escola, o que muitas vezes ocorre por falta de preparo e formação dos próprios agentes educacionais (desde os secretários de educação até os professores).

O campo educacional é permeado de entraves e pode se estabelecer como perpetuador da manutenção da ordem social ou como catalisador de transformações sociais, não por si só, mas pela atuação de seus agentes e, dentre estes, principalmente os professores, embora também se estenda aos estudantes.

Ao confrontarmos estas condições com a inserção da ABAG na escola, por meio do Programa já citado, percebe-se o processo de proletarização do trabalho docente, por subtrair do professor sua competência intelectual e técnica, o compromisso político e o potencial criativo, deixando-o externo a produção do trabalho ambiental educativo e, portanto, retirando sua autonomia. Ainda que o Programa não seja determinadamente estruturado, possibilitando que o professor participante crie e desenvolva um projeto final como preferir, para que possa concorrer às premiações, este mesmo professor tem sua autonomia docente infringida. O professor tem “liberdade” para conduzir as atividades propostas (e obrigatórias), tais como as visitas às instituições afiliadas à ABAG, a participação nos concursos e o desenvolvimento do projeto final. No entanto, a maioria dos professores acabam reproduzindo o discurso do setor do agronegócio, assim corroborando o principal objetivo da Associação, ou seja, a difusão de uma imagem favorável do setor. O professor inserido no Programa em questão ou participante de outras ações propostas por instituições externas à escola se dispõe a aceitar as atividades previamente estabelecidas e utilizar um material informativo que, muitas vezes, traz conceitos equivocados. Assim, passa a ser um mero executor de atividades, limitando o seu trabalho ao sentido prático-utilitarista, retirando-o “de sua função de mediador entre o saber historicamente produzido pela humanidade e a formação humana” (TEIXEIRA, 2013, p. 60) de seus estudantes e de si próprio.

Essas interferências refletem diretamente no desenvolvimento da *práxis*, compreendida como uma atividade concreta pela qual o indivíduo se afirma no mundo, modificando-o e sendo por este modificado, podendo apenas ocorrer quando seus agentes atuam de forma reflexiva, por meio de questionamentos que remetam a teoria à prática (KONDER, 1992). Como afirmam Martins e Neves (2010):

O papel estratégico adquirido pela escola na formação dos intelectuais orgânicos no mundo contemporâneo faz sobressair, no conjunto dos intelectuais profissionais, o papel desempenhado pelos educadores, desde o professor primário até os da universidade, na disputa de projetos de sociedade e sociabilidade (MARTINS; NEVES, 2010, p. 33).

Evidencia-se o quanto é essencial, ao se assumir o papel de educador, refletir primeiramente sobre o conceito de trabalho a partir do próprio trabalho docente. Segundo Marx (1989, p. 149), o trabalho

[...] é um processo entre homem e natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

O caráter ideológico atualmente difundido sobre o trabalho, bem como sobre como se deve exercê-lo na sociedade não deve ser menosprezado pelos professores, quando se almeja uma formação intelectual e não apenas tecnocrata e mercadológica aos estudantes. Uma formação que, além de proporcionar-lhes o acesso aos conhecimentos, conceitos, teorias e técnicas historicamente construídos também seja uma oportunidade de, a partir de uma compreensão teórica e crítica, escolherem transformar a realidade social que está instaurada, ou seja, de se humanizarem enquanto sujeitos sociais.

Ao mesmo tempo, a compreensão do trabalho docente por parte do próprio educador pode se configurar como uma atividade na qual se exprima, realmente, o desenvolvimento de sua humanização individual e fortaleça o enfrentamento à precarização do ensino e de sua privatização ideológica, especialmente a partir da EA:

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e inintencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo [...] (DUARTE, 1998, p. 88).

É essencial, portanto, que a formação de professores seja também político-filosófica, além de técnico-metodológica, para que estes possam se transformar e aos seus pares, assim buscando a transformação da realidade que se apresenta, sendo dinamizadores de conhecimentos e intelectuais críticos (KONDER, 1992), inclusive no campo da EA. Acreditamos que por meio de uma formação inicial e continuada de qualidade seja possível viabilizar o enfrentamento da parceria público-privada, portanto, é preciso que haja uma maior preocupação no sentido de se conhecer como tem se dado a formação inicial e continuada em EA.

Tendo a compreensão de que a própria escola se configura como aparelho de ideologia de grande força em nossa sociedade, explicita-se um dos prováveis motivos pelos quais as instituições privadas ou de grande representação social e econômica continuam se inserindo no contexto escolar. Pautando-nos na concepção de Saviani (2005) sobre o papel da escola, por quem este é entendido como o espaço para “a sistematização dos saberes elaborados pela cultura”, ou seja, onde se possibilita aos sujeitos a apropriação de um conjunto sistematizado de saberes que os instrumentalizam para a prática social transformadora, é importante não deixarmos passar despercebido o fato de as instituições de caráter privado se inserirem e interferirem no espaço escolar e no ensino público, alterando sua função primária. A perspectiva histórico-crítica, pautada na Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011), afirma que a especificidade da educação escolar consiste em instrumentalizar os educandos para uma compreensão crítica da realidade no sentido de sua transformação. Podemos afirmar que o que é próprio da escola é a garantia da transmissão – não mecânica, mas ativa, compreendida como apropriação - do saber elaborado pela cultura historicamente, o que confronta diretamente a inserção de ações “prontas” por parte de agentes externos à escola.

Não almejamos, com tais colocações, considerar a educação escolar como possibilidade redentora, mas sim como espaço de transformação que tenha como prioridade a formação humanizadora – ao contrário da formação mercadológica e tecnicista – dos estudantes e a consciência, por parte do professor, sobre a importância da *práxis* educativa.

Ao mesmo tempo, uma perspectiva de educação que leve em conta a necessidade de fortalecimento do processo de formação docente (inicial e continuada), sendo esta preconizada pelas instâncias públicas de educação, como as SMEs. Também é importante que sejam oferecidas aos professores possibilidades concretas e subjetivas de reflexão sobre as contradições sociais, bem como de reencontrarem o seu papel político e valor social na luta por uma sociedade ambiental e socialmente igualitária.

Estes são alguns dos pressupostos que, segundo a nossa maneira de enxergar o campo educacional, precisam continuar sendo explorados e debatidos por estudiosos pertencentes ao meio acadêmico e por professores da escola básica, na rede pública de ensino. Acreditamos serem válidos tanto na EA quanto em todo o contexto educacional, na busca de coibir a tentativa velada de privatização, ainda que ideológica, da educação pública brasileira, que tem se escancarado no cenário político-econômico atual do Brasil.

Considerações finais

A compreensão histórica da formação da ABAG - incluindo sua instância em Ribeirão Preto e suas afiliadas - foi considerada essencial incitação à reflexão crítica sobre os seus

objetivos e intenções ao desenvolver ações dentro das escolas públicas, a partir do viés socioambiental. A maneira como se deu a criação e a formação da ABAG elucida os embates políticos e econômicos que permeiam a relação público-privada atual, representando uma relevante oportunidade de alcançar – direta ou indiretamente - a população como um todo e, conseqüentemente, de manter a hegemonia do patronato rural. A ABAG conseguiu reunir diferentes segmentos da sociedade, se configurando como um novo tipo de organização, em parceria com setores industriais, financeiros, comerciais e até com instituições de nível superior de grande importância para a produção de conhecimento científico.

Torna-se evidente que a inserção de ações empresariais nas escolas públicas - ou a sua rejeição - é proporcionada pelo apoio e posicionamento dos representantes do setor público, inclusive na esfera municipal, como é o caso das SMEs. Não obstante, é preciso que o enfrentamento seja ideológico, ou seja, que haja clareza por parte das SMEs sobre qual é a perspectiva social, ambiental e educacional defendida no município, a fim de mostrar-se coerente com o que será divulgado e ensinado no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, nota-se a importância dos próprios professores apreenderem a relevância do trabalho docente para que desenvolvam a *práxis* coerente com seus objetivos, assim necessitando, portanto, de maior domínio teórico e metodológico no âmbito da EA.

Apontamos, dentro dos limites deste ensaio, a importância de novos estudos que evidenciem a realidade da EA na escola pública e, sobretudo, que possibilitem diálogos com os professores, visando à elaboração de planejamentos, propostas, ações e materiais de EA. A expectativa é que assim não seja mais necessária ou permitida a inserção nas escolas, de ações fragmentadas e frágeis, por parte de instituições de caráter privado externas às mesmas. Isso porque tais ações impedem (e não sem motivo) o avanço de uma EA crítica escolar e perpetuam a difusão de ideologias dominantes como únicas e naturalizadas, assim estreitando os caminhos para a privatização do ensino público.

Referências

ABAG/RP, **Associação Brasileira do Agronegócio da Região de Ribeirão Preto**. 2014. Disponível em: < <http://www.abagrp.org.br/> >. Acesso em: 4 de Agosto de 2016.

DUARTE, N. Concepções Afirmativas e Negativas Sobre o Ato de Ensinar. In: Duarte, N. (org.) **O Professor e o Ensino**, Novos Olhares, Cadernos CEDES n. 44. Campinas: CEDES, p. 85-106, 1998.

ETHOS, Instituto Ethos. 2016. Disponível em: <<http://www3.ethos.org.br/conteudo/associados/associe-se/#.VQB-EXzF91Z>>. Acesso em 12 de Agosto de 2016.

FALLEIROS, I. *et al.* Fundamentos históricos da formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, L. M. W. **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã. 2010.

JANKE, N. **Políticas públicas de educação ambiental.** Tese (Dout.) UNESP, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Bauru, 2012.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis.** 2. ed. R J: Paz & Terra, 1992.

LAYRARGUES, P. P. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. Revista **Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, agosto/dezembro, 2012.

LAMOSA, R. **Estado, Classe social e Educação no Brasil: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio.** 436f. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

LAMOSA, R.; LOUREIRO, C. F. B. Agronegócio e educação ambiental: uma análise crítica. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 533-554, abr./jun. 2014.

MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. Fundamentos teóricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã. 2010.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1989.

MENDES, C. B. **Influências de Instituições Externas à Escola Pública: privatização do ensino a partir da Educação Ambiental?** (Dissertação) Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência. FC/UNESP-Bauru, SP. 2015.

MENDES, C. B.; LAMOSA, R. A inserção da Associação Brasileira do Agronegócio nas escolas públicas através da educação ambiental: o posicionamento das secretarias municipais de educação. VIII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, 2015, Rio de Janeiro. **Anais...** 2015. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/136.pdf>. Acesso em 12 de Agosto de 2016.

MENDONÇA, S. R. **O Patronato Rural Brasileiro na atualidade: dois estudos de caso.** Anuario del Centro de Estudios Históricos Prof. Carlos S. A. Segreti, Córdoba, Argentina, año 8, n. 8, p. 139-159, 2008.

SAVIANI, D. A história da escola pública no Brasil. **Revista de ciências da Educação**, ano 5, n. 8, p. 185-202. 2003

SAVIANI, D. Transformações do Capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11^o ed. Campinas: Editores associados, 2011.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SOUZA, D. C. **A Educação Ambiental Crítica e sua construção na escola pública:** compreendendo contradições pelos caminhos da formação de professores. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2014.

TEIXEIRA, L. A. **Formação do educador ambiental:** reflexões de um professor da escola pública. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2013.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Princípios metodológicos da Educação Ambiental. In: **Metodologias Aplicadas à Educação Ambiental**. São Paulo: IESDE, 2006.

Recebido em 11/09/2016

Aprovado em 21/04/2017

ACOMPANHAMENTO DA PARTICIPAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROGRAMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO RIO DE JANEIRO (PROMEA/RJ)

Eduardo da Costa Pinto d'Ávila¹

RESUMO: Este artigo apresenta resultados parciais de pesquisa que trata das disputas no processo de formulação da Política Municipal de Educação Ambiental (PMEA) no Rio de Janeiro. O objetivo do trabalho é acompanhar e avaliar a participação dos professores no processo de construção do Programa Municipal de Educação Ambiental (PROMEA/RJ) do Rio de Janeiro, de acordo com o que está previsto na PMEa/RJ. Este programa está em processo de construção por meio de “workshops participativos” – uma metodologia específica formulada e elaborada por uma empresa em parceria com a prefeitura do Rio de Janeiro. O quadro teórico-metodológico adotado foi o materialismo histórico dialético, utilizando autores afinados com a teoria de Estado de Gramsci, mobilizando o conceito de sociedade civil. A metodologia de pesquisa adotada envolveu análise de conteúdo de documentos sobre o PROMEA/RJ e entrevista com gestor da Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SMAC/RJ) e duas coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ). A título de conclusão, o artigo aponta que a participação docente no processo de construção do PROMEA/RJ é insatisfatória e indica a necessidade de se intensificar as investigações sobre os desdobramentos desse processo. Além disso, indica o fortalecimento da tese de proletarianização e desprofissionalização da carreira docente em curso.

Palavras-Chave: Educação Ambiental – Participação Docente – Parceria Público-Privada.

FOLLOW-UP OF TEACHER PARTICIPATION IN THE PROCESS OF CONSTRUCTION OF THE PROGRAMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO RIO DE JANEIRO (PROMEA/RJ)

ABSTRACT: This article presents partial results of research that deals with the disputes in the formulation process of the *Política Municipal de Educação Ambiental* (PMEA) in Rio de Janeiro. The objective of this study is to monitor and evaluate the participation of teachers in the process of construction of the *Programa Municipal de Educação Ambiental* (PROMEA/RJ) in Rio de Janeiro, according to what is foreseen in PMEa/RJ. This program is under construction

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Mestre em Educação pela mesma universidade. Atua como professor de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). E-mail: eduardocdavila@gmail.com

through "participatory workshops" – a specific methodology formulated and elaborated by a company in partnership with the city hall of Rio de Janeiro. The theoretical-methodological framework adopted was dialectical historical materialism, using authors attuned to Gramsci's theory of State, mobilizing the concept of civil society. The research methodology involved the content analysis of documents about PROMEA/RJ and interviews with the Municipal Secretary of Environment (SMAC/RJ) and two coordinators of the Municipal Department of Education (SME/RJ). As a conclusion, the article points out that teacher participation in the construction process of PROMEA/RJ is unsatisfactory and indicates the need to intensify the investigations on the this process. In addition, it indicates the strengthening of the proletarianization thesis and deprofessionalization of the teaching career in progress.

Keywords: Environmental education – Teaching Participation – Public-private partnership.

Introdução

Este artigo apresenta os resultados parciais da pesquisa de doutorado, em curso desde janeiro de 2014, na Faculdade de Educação da UFRJ. O objetivo do trabalho foi analisar a participação docente no processo de construção do Programa Municipal de Educação Ambiental do Rio de Janeiro (PROMEA/RJ). Este programa tem a atribuição de executar a Política Municipal de Educação Ambiental do Rio de Janeiro (PMEA/RJ).

A metodologia empregada envolveu análise de conteúdo dos principais documentos relativos ao processo de construção do PROMEA/RJ, além de análise de transcrições de entrevistas com um gestor da SMAC/RJ e duas coordenadoras da SME/RJ. O quadro teórico é baseado na teoria de Estado de Antônio Gramsci (2011). A construção do PROMEA ainda está em curso, mas durante o ano de 2014, foi possível o acompanhamento parcial do processo. Não houve até o momento continuidade dos encontros do PROMEA/RJ.

O início das políticas públicas de educação no Brasil remonta à década de 1980, principalmente, pela sua inclusão na Constituição Federal de 1988. Um estudo sobre a conjuntura da institucionalização da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA, 1999), indicou a precocidade desta política pública, destacando que foi concretizada "de cima para baixo", que incluiu audiências públicas e consultas, mas que foi marcada por um caráter "assistencialista" e "precoce" (LAYRARGUES, 2002:03). A PNEA (1999) foi regulamentada pelo decreto presidencial Nº 4.281 em 2002, dispendo de um Órgão Gestor (OG), formado por ministros de Estado de meio ambiente e de educação, que deve ser assessorado pelo Comitê Assessor, composto por representantes da sociedade de organismos estatais e de entidades da sociedade civil. A política nacional, então, previu o fortalecimento de conselhos de meio ambiente e educação e municipais, inclusive exigindo a criação de um conselho específico, as Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEA), voltadas para definir as diretrizes das políticas nos estados. Em outro momento, mapeamos a composição das CIEA, em todo o país (DAVILA, 2013).

No que tange ao financiamento, a implantação da educação ambiental envolveu a contrapartida obrigatória a grandes empreendimentos, exigindo do empreendedor ações de educação ambiental (BRASIL, 1998). Outro estudo sobre as políticas de educação ambiental no Brasil trata da apropriação de termos como "participação", "sem que suas implicações no escopo de cada abordagem ou projeto sejam explicitadas, problematizadas, aceitas ou refutadas" (LOUREIRO, 2012: 26). Se esta institucionalização tem ocorrido com pouca problematização, tanto em função de ser um campo hegemônico pelo viés comportamentalista, quanto por uma aparente homogeneidade ou consenso, trata-se de reconhecer a falta de clareza e entendimento da forma como este processo se desenrolou.

A inserção de políticas públicas de educação ambiental, nos anos 2000, produziu desdobramentos para o campo. Um estudo sobre o processo de construção da hegemonia no campo destacou três diferentes "macrotendências político-pedagógicas" presentes entre os educadores ambientais: conservacionistas, pragmáticos e críticos. O resultado deste mapeamento é o reconhecimento da heterogeneidade do campo - inexistente anteriormente -, além da perda da hegemonia dos conservacionistas, com a ocupação de espaços pelas correntes pragmáticas e críticas (LAYRARGUES; LIMA, 2011). Estes "tipos ideais" weberianos foram úteis, por iluminar distinções internas ao campo.

Outros autores enfatizaram o caráter transformador da educação ambiental pelo apoio à "participação social na forma de ação política" (TREIN, 2008, p. 44), uma vez que este histórico de construção da educação ambiental no Brasil foi marcado por um centralismo político, sem a participação social na definição de diretrizes (LOUREIRO, 2012). Em um balanço deste processo de institucionalização da educação ambiental, um estudo sugere que os Parâmetros Curriculares Nacionais, criados em 1997, não foram "culturalmente internalizados", destacando a carência de formação de profissionais da área e concluindo que as políticas não vieram acompanhadas de uma qualificação e valorização ao trabalhador da educação (LAYRARGUES, 2012).

A análise da participação docente na construção do PROMEA/RJ se dá, portanto, considerando a especificidade da inserção da política de educação ambiental, com suas consequências para o trabalho docente. É também no contexto de reação ao projeto de educação em curso, com o apagamento do termo "público" do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014).

O presente texto está estruturado da seguinte maneira: primeiro apresentamos o histórico do surgimento da Política Municipal de Educação Ambiental (PMEA/RJ), que prevê o Programa Municipal de Educação Ambiental (PROMEA/RJ); em seguida, apresentamos a análise sobre a participação docente na construção do PROMEA/RJ; e, por fim, apontamos novas questões de continuação para a pesquisa, à partir dos resultados parciais apresentados na discussão.

Histórico de surgimento da Política Municipal de Educação Ambiental (PMEA/RJ)

A entrada na lei da educação ambiental no município ocorreu em 2008, com a lei Nº 4791/08, após longa tramitação de três projetos de lei: PL1219/2003, PL 166/2005 e PL 1233/2007. As políticas públicas educacionais no município foram norteadas pela tendência nacional necessária à reforma administrativa do estado (transformação de um modelo burocrático a um modelo gerencial). A reforma gerencial exigiu que municípios e estados estabelecessem parcerias para o oferecimento de atividades não exclusivas do Estado, como educação - que não seria estatal e não deveria ser privada, devendo ser assim "pública não estatal" (BRESSER-PEREIRA, 1997).

Este é o contexto em que ocorre o processo de inserção da educação ambiental na legislação municipal de Rio de Janeiro, com início na década de 1990. Nossa hipótese de pesquisa, sobre esta política pública neste município, é a de que este processo pode ser explicado em quatro etapas ou momentos que, na tentativa de superar um caráter etapista/evolucionista, foram tratados como momentos da política que expressam as disputas e as formas de ocupação do Estado e de construção da hegemonia: 1º) "voluntarismo pedagógico", 2º) "legislativo", 3º) "crítico" e 4º) "gerencial". Esses momentos

O "voluntarismo pedagógico" se refere à atuação e participação docente feitas sem um fio norteador ou estrutura, na ausência de uma política pública, que sustente sua prática pedagógica - o que acabava sendo feito voluntariamente. A etapa "legislativa" se refere à gradual inserção da questão ambiental nos debates legislativos, que mobilizou setores da SME/RJ e profissionais da educação até a promulgação da lei 4791/2008. A "crítica" se refere a uma resistência ao modelo gerencial, em um curso de formação de educação ambiental realizado numa parceria "público-público" entre aparelhos estatais que gerou uma disputa interna à SME/RJ. Por fim, a "gerencial" se refere à vitória dos projetos que formularam e elaboraram projetos de educação ambiental na rede municipal do Rio de Janeiro.

A 1º Etapa, nomeada neste trabalho como "voluntarismo pedagógico", iniciou-se em 1992, quando a educação ambiental no município do Rio de Janeiro era realizada de forma "voluntarista". O caráter voluntário tende a desvalorizar o processo de precarização da carreira docente (OLIVEIRA, 2004).

O "voluntarismo pedagógico" seria a elaboração e execução de projetos nas escolas apenas por engajamento pessoal e político, por falta de uma política pública específica. No início do processo, um evento importante foi a Jornada Internacional de Educação Ambiental, ocorrida em 1992, paralelamente à ECO 92, promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), em que foi produzido o Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, a "Carta da Terra" e um tratado sobre

"Mudanças Climáticas". Estes eventos geraram um "compromisso" traduzido em uma agenda. A "Agenda 21" é um pacto firmado após a ECO 92, em um contexto de abertura econômica e liberalização da economia. Após 1992, surgiram demandas aos Estados e Municípios expressas na Agenda 21.

Em 1992, Cesar Maia (PMDB) foi eleito prefeito da cidade do Rio de Janeiro. As forças políticas ligadas ao PMDB, no Brasil, naquele momento representavam os interesses de setores da classe média carioca. Em 1995, o projeto de reforma do Estado brasileiro formulada por Luís Carlos Bresser Pereira, economista e ministro de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), era corroborado pela cúpula do Partido da Frente Liberal (PFL), partido do prefeito da cidade Cesar Maia. Esta reforma previu, entre outras coisas, incentivar a participação de ONGs nas políticas públicas, afinada com a reorganização da sociabilidade do capital advinda do Consenso de Washington (1989).

Com a promulgação da PNEA (1999), os Estados e Municípios, nas condições determinadas pela correlação de forças políticas, passaram a ter que criar suas políticas públicas voltadas para a educação ambiental. Em 2004, o Ministério da Educação (MEC) publicou um documento afirmando que a educação ambiental estava universalizada no Brasil. Em função disso, o próprio ministério criou a pesquisa "O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?" (BRASIL, 2004). Foi neste contexto que se desenrolou o processo de formulação das políticas públicas no Estado e no município do Rio de Janeiro. No estado do RJ a política de educação ambiental foi aprovada com a Lei Nº 3325 de 1999. No município do Rio de Janeiro, entre 2003 e 2005, as organizações não governamentais e empresas já faziam educação ambiental nas escolas, com projetos mais ou menos estruturados, quando teve início a formulação da PMEA/RJ.

Em 2003, tramitava na Câmara Municipal, a primeira versão da PMEA/RJ, de autoria do vereador Rodrigo Bethlem (PL 1219/2003). Por ser uma cópia da PNEA (1999) (mantendo "federal" ao invés de "municipal") foi vetada por Cesar Maia, em novembro de 2004. Era ano de eleições municipais e grupos políticos passaram a ter interesse em disputar esta pauta de política pública. Este contexto, nos anos 1990, foi marcado pela reforma do Estado e a lógica das parcerias sustentada pela formulação do "público não estatal", já presente no texto projeto de lei 166/2005, de Aspásia Camargo então vereadora pelo Partido Verde (PV), a disputa passou a ser dar em termos de formulação da política.

A 2ª Etapa, nomeada neste trabalho como "legislativa", ocorreu entre 2005 e 2008, quando havia um tensionamento entre setores da SME/RJ e vereadores ligados a Aspásia Camargo, em torno da participação docente na formulação da lei. A mobilização de vereadores em torno da formulação desta política se deu até a promulgação da Lei N.º 4.791, em agosto de 2008. Como consequência desta derrota parcial, setores da SME/RJ

que estavam crescendo com o conhecimento e a experiência do processo de formulação da PME/RJ, iniciaram uma estratégia de mobilização.

O projeto de lei 166/2005 que, posteriormente virou o PL 1322/2007, tramitou durante duzentos e cinco dias e veio acompanhado de mobilizações e debates. Este projeto de lei também sofreu veto de César Maia, localizado no sítio da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, em que é afirmado que o PL 1322/2007, incidiu em vício de iniciativa, atribuindo ao Legislativo funções que são do Executivo.

De acordo com a Coordenadora 1, como a primeira versão foi vetada por ser uma cópia da lei federal (não mudaram o termo "nacional" para "municipal"), a estratégia de Aspásia Camargo (PV), recém-eleita nas eleições municipais, era "agradar" o executivo com uma proposta de educação ambiental que valorizasse os pontos turísticos da cidade. O processo de formulação do projeto de lei foi marcado pela força política de setores da SME/RJ, que tinham críticas à proposta da Câmara Municipal. Reagindo ao projeto de lei na Câmara, setores críticos da SME/RJ organizaram um Seminário em parceria com o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE/RJ) e professores da UFRJ, Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A então vereadora Aspásia Camargo (PV) foi convidada ao Seminário, mas não foi.

"Nós chamamos ela para o debate ela não foi, mas soube do que aconteceu, que foi forte, teve bastante gente e o debate foi bom, gerou frutos porque dali as pessoas queriam mais informação, queria aprofundar a discussão eles entenderam que a coisa era política, que não era brincadeira de defensores dos animais e das plantinhas. Eles entenderam a questão política, tanto que dali nasceu um curso" (Entrevista Coordenadora1 SME)

Este curso ocorreu aos sábados voltado para as lideranças do SEPE/RJ, na tentativa de debater a inserção da educação ambiental no município, mas foram também as estratégias utilizadas pelos agentes não hegemônicos, acionando forças políticas dentro da Câmara Municipal, na tentativa de impedir a aprovação da lei relativa à PME/RJ, da forma como estava formulada. Nas palavras da Coordenadora 1, houve o curso

"E aí a lei parou. A Aspásia ficou assustada. Imagina ficar mal com o Sindicato, ela não entendeu direito o que estava acontecendo, ela percebeu que tinha uma coisa séria, acho que ela demitiu o assessor, colocou um outro assessor para negociar com a gente e a gente começou a dialogar, mostramos quais eram as críticas e ele foi tentar fazer uma alteração" (Entrevista Coordenadora 1 SME)

O curso "surpreendeu" a então vereadora Aspásia Camargo (PV), que tomou conhecimento da mobilização dos profissionais da educação e coordenadores da SME e usou a estratégia de esperar a desmobilização. Isto gerou, posteriormente, de fato a ameaça de aprovarem a lei sem dialogar com a categoria, mobilizando uma das Coordenadoras ligadas aos setores da SME/RJ que, reagindo à ameaça de aprovação do projeto ligado a Aspásia Camargo (PV), sem a participação da categoria, entrara em

contato com o então vereador Reimont (PT). Com esta movimentação de setores da SME/RJ, em torno do processo de formulação da lei, Aspásia Camargo esperou a desmobilização, mas mesmo assim, teve que modificar alguns pontos no seu projeto. Para a Coordenadora 1, *“essa política, essa lei foi aprovada. Um pouquinho melhor do que era, mas foi e continuando sem ouvir os professores”* (Entrevista Coordenadora 1 SME).

Em 2009, em um novo governo, houve um esvaziamento do que havia de equipe de educação ambiental, gerando reação política interna, como a criação do Grupo de Trabalho (GT) que seria formado por uma representação de cada setor da SME/RJ.

Tiraram a equipe de educação ambiental e colocaram tudo o que é extracurricular, festival de música, orquestra de jovens, tudo que é projeto, não sei que, todos os projetinhos que são extracurricular colocaram na mão delas, então é uma equipe que tem muito trabalho (Entrevista Coordenadora 1 SME)

Com a retirada da “equipe de educação ambiental” e a sobrecarga de trabalho em cima desta equipe que restou, este setor da SME/RJ ficou desmobilizado, gerando uma reação de uma das coordenadoras, que foi sugerir a criação de um Grupo de Trabalho (GT). Ao Grupo de Trabalho caberia mobilizar a categoria, como cursos de formação para professores da rede feitos em 2011 e em 2012, ambos ligados a UFRJ. Como destaca a Coordenadora 1, no que tange ao curso organizado

Então a coisa foi tão interessante que no último dia, os professores resolveram fazer um abaixo assinado para exigir da secretaria um centro de estudos semanal, um calendário, aqui nós temos o calendário, não sei se você já viu, é um calendário que tem todo ano, de tudo o que vai acontecer, aí tem reunião de pais, está até ali no mural. Aí eles queriam que estivesse no calendário centro de estudos para implementação da política municipal de educação ambiental (Entrevista Coordenadora 1 SME)

É possível perceber na fala acima a existência de propostas como a de um “centro de estudos”, expressando uma força que havia sido gestada no debate anterior à aprovação do projeto de lei. Com estes dados é possível perceber que esta foi uma demanda de forças internas à SME/RJ, exigindo participação e formação adequada à PME/RJ.

O processo de inserção da PME/RJ foi, então, nos momentos de “voluntarismo pedagógico” e “legislativo” expressaram as disputas de concepção de educação ambiental. A inserção de forças políticas na disputa ofereceu as condições para a formulação e elaboração da política. A atuação no aparelho estatal envolveu a disputa em torno da concepção de educação e, especificamente, de educação ambiental, como parte da construção da hegemonia.

A 3ª Etapa, denominada neste trabalho como “crítica” teve início, segundo hipótese deste projeto, como reação política às ofensivas de setores contrários ao PL 1233/2007 no que se refere a concepção de educação e de participação docente. A 3ª Etapa foi caracterizada pela parceria “público-público” com uma universidade pública e teve origem

na mobilização que envolveu profissionais da Rede Municipal, responsável pela elaboração do curso de formação de professores. Esta parceria resultou em um curso com diretores do SEPE/RJ, sob a coordenação dos professores associados da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Este momento foi marcado pela resposta à lógica das parcerias, através da elaboração de uma proposta estruturante de educação ambiental. Esta, no que se refere à concepção de educação pública, se chocou com a proposta hegemônica, gerando um conflito, expressando o processo de construção da hegemonia na implementação da PME/RJ.

A proposta estruturante se confrontou com a proposta hegemônica pela diferença entre os projetos, no que se refere ao papel do profissional da educação na elaboração da PME/RJ. O primeiro projeto era voltado para uma parceria "público-público", envolvendo o SEPE/RJ e a UFRJ, que prevê a participação dos profissionais da rede municipal na formulação e elaboração da PME/RJ. O segundo era voltado para parcerias público-privadas, por exemplo, entre a prefeitura e parceiros do setor privado, na qual a elaboração da metodologia para definir a PME/RJ é feita pela parceira.

Após o período de embates legislativos, a formulação PME/RJ passou a ser disputada por projetos antagônicos. O primeiro projeto era organizado na SME/RJ, em parceria com a Universidade. O segundo projeto priorizava as parcerias público-privadas, encontrando no contexto político condições favoráveis à sua atuação. O resultado deste embate foi a vitória do grupo associado ao modelo de gestão proposto a partir das reformulações entre 2009 e 2011 apresentadas pela nova Secretária.

A "etapa crítica" foi marcada pela disputa contra a "política de projetos", defendida, que está explicitada no Art.6 do Decreto nº 37.526, datado de oito de agosto de dois mil e treze, onde é definido que "cabe ao Poder Público estabelecer mecanismos de incentivo à aplicação de recursos privados em projetos de Educação Ambiental" (Decreto nº 37.526 de 8 de agosto de 2013). De acordo com a formulação deste decreto, as atribuições de financiamento da PME/RJ estão além da SME/RJ.

De acordo com a Coordenadora 1, o conflito implícito ficou explícito diante da nova conjuntura e isto é sintoma deste combate interno:

Porque existem duas políticas, dois projetos, um é esse que a gente pegou a política municipal e estava construindo uma proposta democrática, com as escolas sendo as protagonistas; e a política da secretária, que é a política das empresas, a política das ONGs, no confronto, ela ganhou. (Coordenadora 1 SME/RJ).

De acordo com a Coordenadora 1, o Grupo de Trabalho foi disputado por duas políticas, mas o que explicitou inicialmente o conflito foi o fato da Secretaria ter indicado um quadro para um cargo de alto escalão da mesma, para contrapor a parceria "público-

público", aqui considerada dentro do momento que estamos chamando de "etapa crítica". Sobre esta intervenção no conflito interno, é afirmado pela Coordenadora 1:

Ele foi indicado pela equipe dele para participar do GT, mas nunca foi e ele fazia uma coisa paralela então teve uma hora que a gente esbarrou porque estava fazendo paralelo e a gente crescendo, crescendo e ele foi ficando incomodado aí uma hora ele marcou uma reunião com as mesmas pessoas da CRE no mesmo dia e horário que a gente marcou, que era para poder tentar desmobilizar nossa reunião, só que uma pessoa de uma CRE, pegou o email assim mandou assim com cópia para os dois, para ele e para a outra equipe, disse "olha se entendam aí vocês na Secretaria, porque estão me chamando para duas reuniões ao mesmo tempo em lugares diferentes (Coordenadora 1 SME/RJ)

Com base na análise da fala acima, é possível perceber que a etapa das parcerias público-privadas se originou do embate entre projetos de EA no interior da SME-RJ. Com este levantamento histórico sustentamos a hipótese de que este conflito gerou a gestão que prioriza as parcerias público-privadas. Então, a inserção da PMEA/RJ envolveu a promulgação da lei e as disputas em seu processo de formulação, que tem relação com a desprofissionalização da carreira do docente, considerando a peculiaridade das atribuições do profissional da educação. A atuação profissional sem a autonomia necessária para a execução de uma política marcou a gestão gerencial desde 2009, no tocante às políticas de educação. Estes momentos culminaram com construção da hegemonia em torno do projeto de educação sem a participação docente e com base em parcerias com "terceiros".

A 4ª Etapa, denominada neste trabalho como "etapa gerencial", segundo hipótese deste trabalho, teria sido um desdobramento deste conflito. Nas palavras de Bresser-Pereira, à frente do Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE), no governo Cardoso (1994-2002)

Entre os países em desenvolvimento, o Brasil foi o primeiro a iniciar uma reforma gerencial. Fui diretamente responsável pela iniciativa, mas esta coube também ao presidente Fernando Henrique Cardoso que, diante de minha manifestação de interesse em dirigir a Secretaria da Administração Federal, a transformou em Ministério da Administração Pública e Reforma do Estado. Treze anos depois, a Reforma continua a se realizar em todo país a nível federal, estadual e municipal. (BRESSER-PEREIRA, 2008:148).

A presente pesquisa verificou influências desta política da estrutura da SME/RJ, que passou a ter uma característica predominantemente gerencial dos projetos externos que chegam à rede pública. O levantamento histórico revelou indícios de que, atualmente, aquilo que já foi uma "equipe de educação ambiental", se resume a uma "Equipe de Extensividade". O principal objetivo de tal equipe hoje é selecionar os projetos que chegam à Secretaria.

No município do Rio de Janeiro, desde 2008, existe um Órgão Gestor (OG) composto por representantes da SME-RJ e SMAC-RJ, que tem como atribuição validar o texto do

Programa Municipal de Educação Ambiental (PROMEA/RJ). Ao investigarmos as especificidades do município do Rio de Janeiro, nos deparamos com uma parceria firmada com o objetivo de construir o PROMEA/RJ, entre a SME-RJ uma empresa especialista em criar e implementar programas nas áreas de saúde, segurança e meio ambiente.

De acordo com o levantamento realizado até aqui, foi identificado que a equipe contratada para construir o PROMEA/RJ adotou uma metodologia específica que, segundo o próprio blog do programa afirma, se divide em oito etapas: 1º identificar atores envolvidos; 2º convidar os atores estratégicos; 3º convite a instituições estratégicas; 4º sistematizar as sugestões; 5º Consolidar o texto-base; 6º discutir e colher sugestões para o texto 7º sistematizar as sugestões e 8º validar a primeira versão do texto.

De acordo com o texto base consolidado (2014), redigido para orientar a construção do Programa, a abrangência do processo compreende cinco áreas de planejamento (AP). Esta abrangência permite uma construção que contemple atores e instituições estratégicas de setores, conforme as intervenções setoriais contidas nos planejamentos da Política Municipal de Meio Ambiente (PMMA/RJ).

A metodologia para construção do PROMEA/RJ foi formulada e elaborada pela empresa TAO Educação e Sustentabilidade. Segundo consta em seu site, sua missão é "criar e desenvolver soluções educacionais integradoras e inovadoras". As "soluções educacionais inovadoras" são definidas como aquelas "que contribuam para a evolução das pessoas e organizações". Em 2014, ocorreram quinze "workshops participativos" que, conforme o site do PROMEA/RJ, são encontros que reúnem os "atores estratégicos" das cinco áreas de planejamento. Até o momento da pesquisa ocorreram quinze encontros e estivemos presentes em alguns workshops.

No Decreto Nº 37.526 de 2013, que regulamentou a PME/RJ (Lei Nº 4791 de 2008), consta no art.3º que compete ao Órgão Gestor (OG) "*avaliar e intermediar programas e projetos da área de educação ambiental, incluindo a supervisão da recepção e emprego dos recursos públicos e privados aplicados em atividades dessa área*". Além disto, o (OG) deve, segundo o Decreto Nº 37.526 de 2013, "*estimular e promover parcerias entre instituições públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos, objetivando o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre questões ambientais*" (Decreto 37.526/2013). Vejamos agora como foi a participação docente na construção do PROMEA/RJ.

A participação docente no processo de construção do PROMEA/RJ

Entre 2009 e 2013 a Prefeitura do Rio de Janeiro, governada pelo prefeito Eduardo Paes (PMDB), teve à frente da SME-RJ a economista Cláudia Costin. No fim do ano de 2013

a Secretária de Educação deixou o cargo, retomando seu posto de trabalho no início da década de 1990, no Banco Mundial. De acordo com Cláudia Costin, é necessário firmar

Parcerias para realfabetizar os alunos que não foram alfabetizados na idade correta, acelerar alunos em defasagem idade-série e reforçar a aprendizagem dos alunos que precisam de mais ajuda por uma série de fatores, como o contexto socioeconômico ou a baixa escolaridade dos pais. As metodologias adotadas são as aprovadas e recomendadas pelo Ministério da Educação, com base no seu cadastro de tecnologias educacionais certificadas. Hoje a sociedade brasileira se mobiliza cada vez mais para apoiar a educação, nenhuma secretaria pode dar conta sozinha da imensa tarefa que tem pela frente de melhorar as condições de estudo de seus alunos. (VIDA DE PROFESSOR, 2013).

A "parceria" surge como opção "mágica" reforçando a ideia de uma alfabetização pública e não estatal. A questão importante aqui é o confronto entre concepções de "público", bem como um conflito explícito entre interesses públicos e privados. No campo da educação, no âmbito das políticas públicas, muito se discute sobre a autonomia e a gestão da escola pública frente ao protagonismo de ONG na execução e formulação de políticas públicas, em parcerias com o Estado (FONTES, 2010; LEHER, 2011; CUNHA, 2009; LOUREIRO, 2012, 2013; CARVALHO, 2012). A ex-Secretaria Claudia Costin aproximou a sua política educacional da agenda neoliberal, promovendo uma refuncionalização do Estado (LOUREIRO, 2012).

A estrutura da SME-RJ passou a ter uma característica predominantemente gerencial dos projetos externos que chegam à rede pública. Atualmente aquilo que já foi uma Coordenadoria, se resume a uma "Equipe de Extensividade". O principal objetivo de tal equipe é selecionar os projetos que chegam à Secretaria, aprovando os que se ajustam às orientações ideopolíticas do governo.

Embora a sociedade civil esteja instada a participar do processo, a implementação cabe ao Poder Público e, neste caso específico, à Equipe de Extensividade. No que se refere aos recursos para a implementação desta política, as parcerias têm se mostrado presentes para o enraizamento das atividades. Tanto é que o Art.6 está explicitando no §1º, que "cabe ao Poder Público estabelecer mecanismos de incentivo à aplicação de recursos privados em projetos de Educação Ambiental" (Decreto nº 37.526 de 8 de agosto de 2013).

Nesta perspectiva, em um estudo sobre a funcionalidade do "terceiro setor" e das ONGs, Duarte (2007) concluiu que "o trabalho das ONGs não pode dar conta dos problemas sociais, cuja magnitude e complexidade são ampliados em progressão geométrica cotidianamente" (DUARTE, 2007:6). A autora defende a tese de uma "nova categoria profissional", o que sugere uma discussão sobre o serviço público, neste caso, na carreira docente, com base na tese da desprofissionalização da carreira docente (OLIVEIRA, 2004).

A precarização está nas péssimas condições de trabalho, considerando o salário abaixo da inflação, a produtividade por metas, bem como a contratação temporária, que reduz

direitos e desmobiliza a categoria. A precarização ocorre, pois, com a fragmentação da categoria, com a redução da filiação sindical e com a submissão da gestão pública à lógica empresarial o que, sobre a carreira docente, incide diretamente nos direitos trabalhistas e na autonomia em sala de aula.

A desprofissionalização, pois, ocorre pela noção de "profissional" oriunda do Estado Burocrático, como desdobramento do fim do modelo de Estado Patrimonial. Com o aumento e complexidade da divisão do trabalho, a "profissão" corresponde a um grau de saberes e funções mais ou menos específicas e que requer uma formação para desenvolvimento das habilidades necessárias para o desempenho de determinada função socialmente necessária. A legitimidade do profissional está em seu saber que é específico e oriundo de uma formação voltada para atender uma demanda de profissionais.

Considerada a necessidade de redução dos custos, a privatização desonera o Estado, agora considerado "rígido" e "ineficiente", o que gera duas consequências: as redefinições sobre o papel da escola e a reformulação da carreira docente. Neste sentido, esta reformulação exige uma redefinição do papel do professor, bem como uma ressignificação do papel da escola e, especialmente aqui, as escolas públicas.

A legitimidade das práticas de um profissional é o que dá consistência à sua identidade profissional, o que o diferencia dos demais. Portanto, quando estes traços de identidade profissional são ressignificados, como os saberes, carga horária adequada e valorização profissional, esta identidade torna-se difusa e perde valor enquanto categoria profissional, neste caso no movimento de "desprofissionalização" da carreira docente, que passa a ser um tutor ou um mero transmissor acrítico de conhecimento desprendido do contexto social no qual deve se dar seu uso.

A desprofissionalização e a precarização passam a descaracterizar a função docente. A quem se atribui a responsabilidade (e o ônus) pelo saber docente? O órgão público é ou não é o responsável pela educação e pela formação docente? A constatação de Oliveira (2004) é a de que

"Os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – falta-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo" (OLIVEIRA, 2004: 1139).

O trecho selecionado acima ilustra para o caso em questão que projetos de educação ambiental impostos por empresas e ONGs contribuem para a sensação de insegurança do trabalhador docente, no sentido de terem seus saberes desvalorizados, por estarem sendo avaliados externamente sem participação na formulação das avaliações, por não ter autonomia docente e por este não participar da formulação do projeto. Esta "pedagogia de projetos" caracterizou este último período, em que foi destacada a gestão voltada para

parcerias público-privadas. Vejamos como se deu a participação docente na construção o PROMEA/RJ.

Na análise da história do PROMEA/RJ, é necessário explicar em que medida esta reforma gerencial tem relação causal com a intensificação da proletarização do trabalho docente, conforme apontaram estudos (LAMOSA, 2013). O histórico da educação ambiental no município do RJ foi marcado por uma forma de ocupação do Estado pelas parcerias, na construção de uma hegemonia, sem vínculo com os professores da rede municipal.

Em cada "workshop participativo" são registrados os destaques e são feitas alterações no "texto-base consolidado", então existem até o momento quinze alterações no texto-base, ainda não disponibilizadas em relatório. Na pesquisa de doutorado foi possível acompanhar parcialmente os "workshops participativos", onde foi possível identificar a regularidade da metodologia.

Considerando o contexto político de protagonismo de parceiros na formulação e execução de projetos de educação ambiental no município do Rio de Janeiro, é também um elemento a ser investigado o não engajamento dos profissionais da educação sindicalizados, no SEPE/RJ, questionando ou acompanhando o processo de construção do PROMEA. Parte da explicação para este afastamento do movimento dos docentes em relação ao PROMEA é porque a questão ambiental existe de forma residual dos debates do sindicato. No entanto, houve reação do SEPE/RJ à reforma gerencial na política municipal de educação, com luta social intensa envolvendo o movimento docente e forte repressão do governo.

Analisando mais detalhadamente o "texto base consolidado", os termos "participação" e "controle" fazem parte de uma das diretrizes, mas até o momento os professores cursistas nos cursos de formação não sabiam da existência dos "workshops participativos" ou não tinham ouvido falar do PROMEA/RJ. A "descentralização" é necessária à reforma gerencial, pois implica uma concepção do "público", que adquire o adjetivo de "não estatal". Trata-se de um processo de "descentralização" ou de "delegar autoridade" a parceiras responsáveis pela oferta do serviço educacional, pois é entendida pelos formuladores da reforma gerencial no Brasil como "atividade não exclusiva do Estado" (BRESSER- PEREIRA, 1997).

De acordo com o texto base consolidado, no que se refere à educação ambiental não-formal, devem ser apoiados e incentivados projetos e programas de educação ambiental de "associações, sindicato, movimento social, empresas e ONGs" (Texto-Base, 2015). Percebe-se que sindicato e empresas são dispostos como se possuíssem os mesmos interesses históricos. A participação docente em um espaço não foi possível, muito em

função da forma como está sendo publicizada a agenda de "workshops", de forma meramente "formal" no seu sítio na rede ou pelo correio eletrônico.

A atribuição do PROMEA/RJ de executar a PME/RJ é problemática, pois trata-se de uma parceria público privada que não envolveu a participação do SEPE/RJ e dos docentes. Trata-se de um processo privatista no qual a participação de empresas e ONGs é afastada das demandas coletivas dos profissionais da educação.

A criação do consenso é parte das estratégias criadas envolvendo o esvaziamento do movimento docente nos espaços decisórios. A escolha política por uma parceria com a empresa, a nosso ver, distanciou os profissionais da educação da formulação da política, bem como a estruturou de forma privatista e gerencial, com o protagonismo de empresas e ONGs nesta parceria público-privada.

Conclusão

Este artigo concluiu, com base nas análises sobre a história da Política Municipal e da construção do Programa Municipal, que não houve a participação docente no processo de construção do PROMEA/RJ. Tratou-se de verificar também em que medida este é um sintoma de uma política gerencial que tem como meta a desvalorização do trabalho docente, como parte da reforma do Estado brasileiro. A tendência de "descentralização" foi identificada pela transferência de responsabilidade de formulação da política pública a parceiros, como organizações sociais e empresas. A formulação da metodologia dos "workshops participativos" foi realizada por uma consultora privada sugerindo uma política orientada por uma lógica gerencial, distante dos profissionais da educação e norteadora por uma política de apagamento dos conflitos.

É necessário aos docentes o espaço de participação que não esteja limitado por parcerias público-privadas, para que possam dialogar com os professores da rede. A ausência de participação docente na construção do PROMEA/RJ pode ter relação direta com a intensificação de desprofissionalização e da precarização do trabalho docente, o que exige o acompanhamento constante deste processo.

Uma das principais consequências possíveis, de não haver a participação docente na construção do PROMEA/RJ, é a intensificação da desprofissionalização e precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004). Este processo envolve a perda da autonomia do processo político pedagógico, desde que entendamos a atividade educativa como ao mesmo tempo prática pedagógica e filosófica, que concilia teoria e prática. O aumento de "tarefas" voltadas para o professor foi notado em estudos sobre política educacional (LAMOSA, 2013), atestando a descaracterização da profissão docente, ao retirar-lhe o que lhe é essencial, o saber docente e a autonomia no fazer pedagógico. A lógica norteadora

das políticas públicas vem sendo o “aprender a aprender” no qual o professor vem sistematicamente se transformando em um “entregador” de conhecimento. A forma como a educação ambiental foi inserida na rede, de forma transversal e sem a participação docente, também contribui para a intensificação da expropriação do profissional da educação da rede municipal do Rio de Janeiro.

Referências

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm, acesso em: 31/05/2017

BRASIL. **Decreto-lei n. 9795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm, acesso em: 31/05/2017

_____. **A implantação da educação ambiental no Brasil** Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e do Desporto, Brasília - DF, 1998.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: _____. (Org.). **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora. Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 15-48.

_____. “Os primeiros passos da reforma gerencial do Estado de 1995”. **Revista Brasileira de Direito Público**, Belo Horizonte, ano 6, n. 23, p. 145-186, out./dez. 2008.

_____. “Estratégia e estrutura para um novo Estado”. **Revista de Economia Política**, vol.17, nº 03 (67) julho-setembro/1997.

CARVALHO, I. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógica. In: LOUREIRO Carlos Frederico; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). **Sociedade e Ambiente a educação ambiental em debate**. 7ª Edição. São Paulo Cortez 2012.

DAVILA, E. C. P. **A socialização da política em conselhos**: um estudo de caso através da entrada do sindicato estadual dos profissionais de educação (SEPE-RJ) no grupo interdisciplinar de educação ambiental (GIEA-RJ). Rio de Janeiro: 2013. Dissertação [Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ.

DUARTE, J. O enfrentamento da questão social na contemporaneidade: a funcionalidade das ongs. Jornada Internacional de Políticas Públicas, III, São Luís/MA, 28 a 30 de agosto 2007. **Anais...** São Luis: UFMA, 2007.

FONTES, V. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson (org.). **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LAYRARGUES, P. A conjuntura da institucionalização da Política Nacional de Educação Ambiental. **OLAM: Ciência & Tecnologia**, ano II, volume 2, número 1. Abril de 2002. [Formato Eletrônico: CD-ROM] 2002

_____. "Educação Ambiental no Brasil: o que mudou nos vinte anos entre Rio 92 e a Rio +20?". In: <http://www.ecodebate.com.br/2012/03/21/educacao-ambiental-no-brasil-o-que-mudou-nos-vinte-anos-entre-a-rio-92-e-a-rio20-artigo-de-philippe-pomier-layrargues/>. 2012.

_____; LIMA, G.; Mapeando macro-tendências político pedagógicas da educação ambiental contemporânea do Brasil. In: Encontro "Pesquisa em Educação Ambiental" A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil. VI, Ribeirão Preto, setembro de 2011. **Anais...** Ribeirão Preto (SP): USP, 2011.

LEHER, Roberto. Desafios para uma educação além do capital. In: JINKINGS, Ivana; NOBILE; Rodrigo (Orgs.). **István Mészáros e os desafios do tempo histórico**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2011.

LOUREIRO, C. Contribuições teóricas para pensar a prática da educação ambiental em uma perspectiva crítica-transformadora in Educação Ambiental e Serviço Social: O PEAC e o Licenciamento na Gestão Pública do Meio Ambiente. ARAÚJO, Nailsa Maria Souza; SANTOS, Josiane Soares, SILVA, Maria das Graças e. Aracaju: UFS, 2013.

_____. Teoria Social e Questão Ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: (orgs.). LOUREIRO, Carlos Frederico; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. **Sociedade e Ambiente a educação ambiental em debate**. 7ª Edição. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p.1127-1144, Set./Dez. 2004

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Gerência de projeto de extensão curricular**. Rio de Janeiro: [2017?] Disponível em: <http://extensividade.wix.com/sme-rj-extensividade> , Acesso em: 31/05/2017

_____. **Secretaria Municipal de Educação**. Rio de Janeiro: 2017. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/> , acesso 02/08/2017.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE MEIO AMBIENTE. **Inventário Florestal da Cobertura Arbórea do Município do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 2017. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/smac> , acesso em 02/08/2017.

_____. **Corredor Verde**. Rio de Janeiro: 2017. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/smac> , acesso 02/08/2017.

TREIN, E. A perspectiva crítica e emancipatória da educação ambiental. **Educação Ambiental no Brasil - Salto para o futuro**, Ano XVIII, boletim 01, Março de 2008, Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação.

VIDA DE PROFESSOR. **Resposta ao texto de Paulo Ferraz: “A Educação do Rio de Janeiro sob ataque”**. Rio de Janeiro: 2013. Disponível em: <https://profcarlosazevedo.wordpress.com/tag/paulo-ferraz-claudia-costin-qualidade-de-ensino/> , acesso em: 31/05/2017

Recebido em 01/03/2017

Aprovado em 07/06/2017

ACESSO E GESTÃO DE ÁGUAS NO BRASIL: consenso ou camuflagem de conflitos?

Cassiana Mendes dos Santos Almeida¹

RESUMO: O presente texto trata da apropriação privada da água pelo capital, apresentando as questões de classes que perpassam o acesso a esse bem vital ao ser humano, bem como as relações de trabalho intrínsecas ao debate ambiental. Ao percorrer a história, é possível perceber que a água tem sido transformada numa mercadoria, fato que implica em conflitos, já que muitos não podem pagar por ela. Para amenizar os embates entre as classes sociais, o Estado cria estratégias de gestão, passando a responsabilidade para os grupos envolvidos, a exemplo dos comitês de bacias hidrográficas que agregam desde exploradores até protetores da água. É um recorte do estudo realizado entre 2013 e 2015, durante o curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, ofertado pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, o qual abordou a formação promovida pelo Estado para os membros do Comitê das Bacias Hidrográficas dos rios Verde e Jacaré (CBHVJ), colegiado com atuação no sertão da Bahia. A partir do contexto vivido no Brasil, o artigo questiona se há realmente consenso ou apenas camuflagem de conflitos em torno da gestão pública de águas.

Palavras-chave: Apropriação privada da água – Gestão de Águas – Consenso – Conflitos.

ACCESS AND WATER MANAGEMENT IN BRAZIL: consensus or camouflage of conflicts?

ABSTRACT: The present text deals with the private appropriation of water by capital, presenting the questions of classes that cross the access to this vital good to the human being, as well as the labor relations intrinsic to the environmental debate. As you walk through history, you can see that water has been transformed into a commodity, a fact that implies conflicts, since many can't afford it. To mitigate clashes between social classes, the state creates management strategies, passing responsibility to the groups involved, such as river basin committees that aggregate from explorers to water protectors. It is a cut from the study conducted between 2013 and 2015, during the course of Professional Masters in Rural Education, offered by the Federal University of the Recôncavo of Bahia, which discussed the training promoted by the State for the members of the *Comitê das Bacias Hidrográficas dos rios Verde e Jacaré* (CBHVJ), collegiate with action in the hinterland of Bahia. Given the context in Brazil, the article questions whether there is a real consensus or just a camouflage of conflicts around public water management.

¹ Mestra em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Tem experiência em Educação Ambiental e Educação do Campo. Atua como docente na Faculdade São Salvador e desenvolve pesquisa acerca da Educação do Campo, Educação Ambiental e Desenvolvimento Territorial. E-mail: cmsa_cassiana@yahoo.com.br

Keywords: Private appropriation of water – Water Management – Consensus – Conflicts.

Introdução

As relações sociais definem o tipo de propriedade privada, mas à medida que a concentração avança, elas tornam-se mais complexas, movimento que faz parte do processo de criação e apropriação dos instrumentos de produção, bem como da divisão do trabalho em manual e intelectual. Assim, a força produtiva, o estado social e a consciência podem entrar em contradição entre si, pois, “com a divisão do trabalho é dada a possibilidade, mais ainda, a realidade de que a atividade espiritual e a material acabam sendo destinadas a indivíduos diferentes” (MARX; ENGELS, 2005, p.58). Esse fato implica diretamente no modo de vida das pessoas e aqueles que desenvolvem atividades manuais tendem a ser desprovidos de alguns elementos essenciais à sobrevivência, enquanto os que desenvolvem atividades intelectuais, por estarem num patamar social superior, acabam tendo condições de acesso aos bens materiais mais facilitados.

Desse modo, ao monopolizar um bem de forma privada, aquilo que se encontra aglutinado a ele passa a ser privatizado também. Exemplo disso é a concentração fundiária, a qual é basilar para a garantia da exploração da água, meio fundamental para a produção no campo. Entretanto, na atualidade, esse nexos tem agregado interesses e disputas, já que o fato de ser essencial à vida humana, o acesso a água (no capitalismo) tem se tornado cada vez mais privado àqueles que podem pagar por ela.

Esse texto trata da apropriação da água pelo capital e como o Estado tem buscado estratégias para camuflar os conflitos em torno do acesso a esse bem fundamental à vida humana. Sua relevância está na atualidade da luta de classes e as relações de trabalho que perpassam o debate ambiental. É um recorte do estudo realizado entre 2013 e 2015, durante o curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, ofertado pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, o qual discutiu a *formação promovida pelo Estado para os membros do Comitê das Bacias Hidrográficas dos rios Verde e Jacaré (CBHVJ)*, colegiado com atuação no sertão da Bahia.

Para a construção desse texto, foram utilizados instrumentos e técnicas que permitiram a apreensão do conteúdo e sua análise crítica. A pesquisa bibliográfica e documental tomou como fontes, o referencial teórico acerca do uso da água no modo de produção capitalista, enfatizando as implicações sociais ao atual modelo de gestão pública de águas no Brasil. A atenção foi dada ao que os textos trazem nas entrelinhas, com leituras minuciosas dos documentos e bibliografias, visto que são nos aspectos implícitos dos textos que residem as grandes divergências de interpretações e compreensões no campo das ciências humanas e da filosofia em relação aos conteúdos expostos pelos autores.

A revisão de literatura permitiu aprofundar o conhecimento das formas de apropriação privada da água e sua relação com a concentração de terras que levam à constante reestruturação capitalista frente aos conflitos e forçam o aparelho estatal a criar mecanismos de conciliação entre proprietários e trabalhadores. Para compreender a apropriação privada da água e da terra, bem como os conflitos ambientais foram feitas leituras das obras de Friederich Engels (2010); Henri Acselrad (2004); Karl Marx e Friederich Engels (2005; 2008).

O debate da concentração de terras e da propriedade privada da água no Brasil foi iluminado por leituras como: Carlos Walter Porto Gonçalves (2006; 2007); Eraldo Ramos Filho (2010); Guiomar Inez Germani (2003; 2006); José de Souza Martins (1980; 1985); João Pedro Stédile (2005; 2007). Os documentos legais foram analisados minuciosamente: Código de Águas de 1934; tópicos da Constituição Federal de 1988 que tratam do acesso à água; Lei 9.433/1997.

As obras de alguns autores foram essenciais para traçar um debate dos conselhos de águas enquanto espaços públicos de disputa social, bem como tecer críticas às diretrizes da participação social via comitês de bacias hidrográficas. Dentre elas estão: Antônio Gramsci (2000); José Paulo Netto (2003); Elizário Andrade e José Agnaldo de Almeida (2012); Frederico Loureiro (2010); Júlio César de Sá da Rocha (2012) e; André Maciel e Carlos Ney de Oliveira (2014).

A discussão se destaca diante do atual cenário dos usos hídricos, haja vista que apresenta um entendimento da questão da água com base nas relações sociais e no modo de produção capitalista, se colocando contrário ao debate hegemônico sobre o tema. Está organizado em três momentos, para facilitar a compreensão do leitor: 1. Apropriação da água pelo capital; 2. A questão da água no Brasil e; 3. Gestão de águas no Brasil: consenso ou camuflagem dos conflitos?

Apropriação da água pelo capital

Ao adentrar no debate do acesso à água é preciso salientar que sob os moldes do capital, algumas estratégias são criadas pelos detentores do poder social e econômico a fim de privatizar parte dela, gerando insuficiência para o restante da população. Todo o processo real de exploração, que institui condições para que boa parte da água tenha sua qualidade alterada, as quais adotam formas de uso que impedem o acesso direto da população, tornando-a um bem raro, soma-se ao discurso de escassez, também criado e difundido propositadamente pelo capital, a fim de tornar a privatização como a única saída para a gestão da água. Sobre isso Porto-Gonçalves afirma:

O discurso da escassez está longe de ser neutro ou ingênuo sendo, sim, um discurso interessado. É que a tradição da economia liberal, ao contrário do que pretendia seu maior prócer, Adam

Smith, não tem nada a dizer sobre a riqueza, na medida que seu conceito chave é o de escassez que, rigorosamente, é o contrário de riqueza. Afinal, riqueza é o que é abundante e não o que é escasso. Nos marcos do pensamento liberal, hoje hegemônico, a água vem sendo pensada como um bem econômico mercantil a partir do conceito de escassez. Na medida que algo é pensado (e instituído) como escasso, acredita-se, pode ser objeto de compra e venda, pode ser objeto de mercantilização, posto que ninguém compraria algo que é comum a todos por sua abundância, por exemplo, enfim como algo que está disponível enquanto riqueza para todos. Assim, o *discurso da escassez*, prepara a privatização da água. Mais do que isso, a produz, pois como a própria palavra indica privatizar é privar quem não é proprietário privado do acesso a um bem (PORTO-GONÇALVES, 2007, p. 200 – grifos do autor).

Essa intencionalidade por trás do discurso é um pressuposto inerente à ordem do capital, o qual necessita convencer a todos de que as mercadorias são essenciais. A água enquanto meio de sobrevivência humana tem um valor de uso. Mas quando é considerada mercadoria, fonte de lucro, ou seja, recurso, ela passa a apresentar um valor de troca. Por se tratar de uma relação dentro dos padrões capitalistas, a lógica construída é fundamentalmente destrutiva, em que o valor de uso do trabalho e dos elementos naturais é inteiramente submisso ao seu valor de troca. A partir desse entendimento, é possível afirmar que, assim como outros elementos, a água tem sido considerada um elemento a serviço do capital, na forma de mercadoria. De acordo com Marx (2004, p. 57):

A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção.

As necessidades humanas, no capital, são utilizadas como justificativa para tudo ser considerado mercadoria, sem ponderar se os elementos são vitais ou não. A água que outrora era algo venerável, permeada de cuidados e tratamentos para garantir sua preservação, atualmente tem se sujeitado ao interesse do capital, já que quanto mais difícil satisfizer uma necessidade, mais valioso é conceituado um bem. Isso só acontece num

(...) período determinado do desenvolvimento histórico, em que se representa o trabalho despendido na produção de uma coisa útil como propriedade "objetiva", inerente a essa coisa, isto é, como seu valor é que transforma o produto do trabalho em mercadoria. Em consequência, a forma simples de valor da mercadoria é também a forma-mercadoria elementar do produto do trabalho, coincidindo, portanto o desenvolvimento da forma-mercadoria com o desenvolvimento da forma do valor (MARX, 2004, p. 83).

Então a exploração da terra alia-se à exploração do trabalho humano e da água para implantar um projeto que garanta a produção em larga escala. Nesses moldes, a exploração da água tem sido considerada um negócio, que junto ao agronegócio, cria uma nova concepção de exploração do campo brasileiro: o agrohídro-negócio. Este vem sendo construído pelos atores hegemônicos do capital, no intuito de controlar as fontes de água, sejam superficiais, subterrâneas ou pluviométricas, haja vista que "a produção, uma das

essências da conquista da terra, só é possível com a utilização de recursos hídricos regulares" (CUNHA, 2014, p. 77).

Como o próprio termo anuncia, o agrohídronegócio é a mercadorização da terra e da água, com caráter autodestrutivo, já que degradação ambiental e precarização das relações de trabalho criam consequências negativas para o próprio ser humano.

Partimos do pressuposto de que um dos pilares para entender a função que a água desempenha ao capital é a compreensão dos conflitos de interesse (luta de classes), relacionados à lógica mercadológica transferida para tal bem e a submissão dos seus valores de uso aos valores de troca. Consideramos que os conflitos de interesse, estão vinculados diretamente às relações de poder, assim, a água é considerada um recurso intrínseco à disputa territorial de classe na esfera do *agrohídronegócio*. Pois, os seus valores nesse reduto, são protagonistas para realização da circulação do capital (Idem, *ibidem*, p. 86).

Esse novo conceito de exploração no campo comprova que a propriedade privada associa elementos que exigem a exploração do ambiente e do trabalho humano. Em se tratando do acesso à água, o capital no campo tem tornado esse negócio tão amplo quanto os seus múltiplos usos. Suas expressões vão desde a sua forma engarrafada até os serviços de saneamento, os sistemas de irrigação, construção de canais artificiais que garantem o uso para agricultura, pecuária e na indústria.

No intento de desenvolver o agronegócio, as empresas internacionais se territorializam e controlam não só a produção agrícola, mas determinam a produção científica, controlam a mídia para facilitar o direcionamento do seu discurso e ainda contam com o apoio de organismos como o Banco Mundial (BM) para garantir a expansão no campo. Todas essas ações trazem como consequência a necessidade do domínio das águas por parte dessas instituições. Tais estratégias podem ser percebidas nos inúmeros financiamentos à construção de planos de bacias hidrográficas com a finalidade de mapear as reservas hídricas, levantando dados de onde são os melhores territórios para implantação de projetos lucrativos. Esses financiamentos chegam sob o pretexto de que o Banco Mundial tem interesse em incentivar a democracia na gestão das águas.

No 3º Fórum Mundial da Água, realizado em Kioto/Japão em março de 2003, o diretor administrativo do Banco Mundial o Sr. Peter Woicke afirma:

Alguém tem que pagar pela água. E acho que encontramos algumas opções práticas. Não falamos de tudo, como alguns notaram a fim de conseguirmos investimentos necessários para os pobres. E estou cem por cento de acordo que temos de achar formas de fornecer água aos pobres a um preço acessível (WOICKE, *In: ENCONTRO...*, 2006, 29'21").

É nítido o trato da água enquanto recurso e com possibilidades de negociação rentáveis. Por isso para entender a função da água no sistema capitalista, é preciso inseri-la no debate da luta de classes. Nesse mesmo evento Maude Barlow – representante do Conselho de Canadenses afirma:

Aquí vocês ouvirão duas versões sobre o futuro da água. De um lado aqueles que a vêem como um bem econômico para ser negociado no mercado pelo maior preço. De outro ouvirão a voz de um crescente movimento cuja visão para a água é de bem comum global que deve ser conservado por todos os governos do mundo (BARLOW, *In.*: ENCONTRO..., 2006, 27'55").

Em apoio ao projeto que tem a água como bem comum, as organizações populares ecoaram o grito: "Água para o povo não para o lucro!" (*Idem, ibidem*, 29'58"), rasgando o acordo, num ato de contrariedade à opção da Organização das Nações Unidas (ONU) pela privatização da água.

O Fórum Mundial da Água representa a consolidação da concepção de gestão de águas emergida nesses espaços, ditos democráticos e participativos, a partir da década de 1990, os quais tendem a priorizar a lógica das grandes corporações transnacionais: 1) A água reconhecida como um bem econômico; 2) Princípios do poluidor-pagador e do usuário-pagador; 3) Inserção do capital privado na gestão da água; 4) Tornar a água como um investimento atrativo para o capital privado (CUNHA, 2014).

Com todas essas forças estimulando o crescimento do capital é certo que sua acumulação encontra-se em constante evolução, sob o impulso das necessidades especulativas que exigem a privatização da terra e da água, deixando de lado cada vez mais as necessidades vitais do ser humano. Entretanto, as respostas do ambiente tem sido catastróficas, implicando diretamente nas novas formas de intervenção da natureza, que exigem maior exploração.

A necessidade constante de enriquecimento leva os capitalistas a buscarem aliados que facilitem a exploração da natureza. No Brasil, a contribuição do Estado tem sido crucial para a criação de mercadorias pelo capital que enquanto garante o crescimento, acelera o esgotamento dos bens naturais e nega formas de vida diferenciadas, que usam elemento da natureza, mas cooperam, mesmo que minimamente, para o equilíbrio ecológico.

A questão da água no Brasil

O processo de acumulação de riquezas no Brasil expropriou as terras camponesas e tem feito com que o acesso a água deixe de ser um direito essencial à vida para ser visto como *recurso hídrico* e bem econômico, submetido às leis do mercado, com consequências cruéis para o ambiente e a sociedade.

A apropriação privada da água no Brasil se apresenta sob diversas formas: a) no mar os grandes projetos expulsam os pescadores tradicionais em priorização das explorações petrolíferas, da pescaria industrial e da carcinicultura; b) nos rios prevalece o uso para a energia elétrica por meio de construção de barragens, que expulsam as populações e muitas vezes não garante moradia para as pessoas em outros lugares contribuindo para a

marginalização, assim como a mineração que causa a poluição de muitos mananciais e a produção industrial em grande escala de monoculturas com fins alimentares ou não, que exigem uso intensivo de água e forçam agricultores familiares a servirem de mão de obra nas grandes fazendas; c) o uso dos lençóis freáticos para a produção no campo, a qual está diretamente ligada ao agronegócio. Como se pode ver, não há um espaço único de ocupação e expropriação da riqueza. O capital explora qualquer espaço, desde que ele garanta lucro.

Um fator contribuinte para a sobreposição das relações de trabalho entre a classe dominante e a classe dominada no Brasil é a vasta área e qualidade de terras concentradas nas mãos de poucos. A partir do controle de terra, ainda no período colonial, intensificou-se o desenvolvimento das atividades agrícolas, pautado na monocultura e nos grandes latifúndios, restando à classe trabalhadora a venda da sua força de trabalho, ou nas terras dos grandes fazendeiros ou nos grandes centros industriais do país.

Logo, a concentração de terras deixou de ser um simples dado para se tornar uma relação social que "gerou e consolidou uma estrutura de propriedade das mais concentradas do mundo e, o pior, uma imensidão de terras sem uso algum. Como consequência, uma legião de agricultores sem trabalho e sem terras" (GERMANI, 2006, p. 143) os quais – embora as imposições do sistema capitalista – têm resistido e enfrentado sérias disputas territoriais no campo desde a ocupação do Brasil pelos portugueses no ano de 1500.

Para fixar a propriedade privada da terra no Brasil, os portugueses utilizaram de vários instrumentos. A priori aplicaram uma lei portuguesa, as capitânicas hereditárias¹, no intuito de "garantir a posse da colonização das terras recém-descobertas e livrar-se das despesas dessa mesma colonização, ao mesmo tempo em que lançava as bases de novas fontes de renda" (BORGES *apud* STÉDILE, 2005, p. 259). Baseadas na lógica do mercado, as sesmarias destinadas à criação de engenhos contavam com prioridades agregadas aos solos férteis: "Mencionava-se no Regimento do Governo Geral *que as melhores terras, as mais próximas aos riachos e as vilas deveriam ser doadas para a implantação dos engenhos de açúcar*" (GERMANI, 2006, p. 124 – grifos nossos).

Esse sistema priorizou a monocultura da cana-de-açúcar, necessitando, portanto potencializar as terras próximas às reservas hídricas. E ainda extinguiu as possibilidades de manutenção da cultura de milhares de nativos, os quais organizavam sua vida a partir do plantio de variedades para a subsistência do grupo, com outra lógica de retirada dos elementos da natureza. Mas quando estes resistiam ao projeto europeu, eram

¹ As capitânicas hereditárias consistiram em terras destinadas em forma de concessão a nobres portugueses (donatários). Estes não podiam vendê-las, mas podiam dividi-las em parcelas menores e entregar sob a forma de sesmarias. O fim desse regime foi em 1759.

assassinados ou escravizados. Esse fato prova que o latifúndio no Brasil tem seus pilares no "signo da violência contra as populações nativas, cujo direito congênito à propriedade da terra nunca foi respeitado e muito menos exercido" (GUIMARÃES *apud* GERMANI, 2006, p. 127-128).

Tal fato intensificou a entrada de homens e mulheres africanos sob a forma de trabalho escravo, que perdurou, oficialmente, até 13 de maio de 1888, já que assim como os indígenas, os negros africanos resistiram e lutaram contra esse tipo de organização social desde quando entraram no país por volta de 1530. É importante destacar que a abolição da escravatura no Brasil foi um evento interessante não só para o povo negro, haja vista que a "libertação"² do corpo já era necessária à expansão capitalista. Não seria possível a universalização do capital sem a possibilidade de movimentação das pessoas, assim, o ato da "libertação" não garantiu terras para os ex-escravos trabalharem nem recursos financeiros para adquiri-las, atendendo justamente a intenção do capital que era garantir a dependência dos mesmos ao seu projeto, fato que gerou sérios conflitos, pois, apesar de terem conquistado a tão sonhada "liberdade", os negros continuaram desprovidos das mínimas condições de sobrevivência.

As batalhas travadas anteriormente já anunciavam uma organização de trabalhadores que necessitariam diretamente da terra para viver. Para evitar a conquista dos trabalhadores, o Estado procurou saídas visando garantir os interesses da classe dominante, a exemplo da Lei de Terras de 1850, que instituiu, legalmente, a propriedade privada da terra no Brasil. A terra passou a ser acessível apenas por meio da compra, ou seja, ela não assegurou a democratização do acesso aos camponeses e ex-escravos, pelo contrário, garantiu a concentração "nas mãos dos latifundiários de sempre e dos seus herdeiros" (MORISSAWA, 2001, p. 71).

Na verdade, foi um instrumento legal que assegurava o monopólio de classe sobre as terras de todas as regiões do país, inclusive das que ainda não tinham sido ocupadas economicamente. Com ela impossibilitava-se o acesso do lavrador pobre a terra, impedindo-o de trabalhar para si mesmo e obrigando-o a trabalhar para os grandes proprietários (MARTINS, 1985, p. 237).

Ora a Lei de Terras de 1850, mesmo há 38 anos da abolição da escravatura, serviu para que a classe menos favorecida continuasse constituindo a mão de obra (dessa vez sob a forma assalariada) necessária aos latifúndios! Ela "significou o casamento do capital com a propriedade privada da terra. Com isso a terra foi transformada em uma mercadoria à qual somente os ricos poderiam ter acesso" (MORISSAWA, 2001, p. 71).

Esse modelo social estabeleceu um novo reordenamento territorial com a finalidade da "expansão econômica, pautado em um desenvolvimentismo que reforça a ideologia do

² O termo libertação está sendo usado entre aspas, pois compreendemos que no ato da abolição da escravatura não foram dadas condições mínimas de sobrevivência aos negros, portanto não houve processo de libertação.

consumo de bens e a tecnicificação dos mecanismos de gestão pública do ambiente, incluindo as águas" (LOUREIRO; GOMES, 2012, p. 2), colocando duas classes sociais em luta, pois enquanto os latifundiários veem no acesso a terra uma forma de exploração de riquezas, para os camponeses representa a construção coletiva da vida, em seus aspectos econômicos, culturais, sociais e ambientais.

A restrição ao acesso de alguns grupos sociais a terra tem acirrado conflitos não só pela propriedade, mas pelos privilégios agregados, como os mananciais de água em grande escala, pois com

as novas imposições que a garantem como mercadoria, vai se restringir ainda mais o acesso a esse bem a classe desprovida de renda, garantindo aos setores dominantes o acesso à água. Com isso as desigualdades são recriadas, pois incluem uma nova visão de um elemento essencial à vida, transformando em condição particular, que, pode excluir parte da humanidade do acesso à água (TORRES, 2007, p. 16).

Os conflitos se instalam quando grupos sociais estão em disputa pela água que passou a ser limitada – por uma condição natural ou não – para prover as necessidades vitais de todos. "A água, no *hábito capitalista* atual, passa a ter valor tanto político como financeiro, e nasce aí este novo viés da luta de classe, a luta dos que têm água e dos que precisam ter, para produzir" (Idem, *ibidem*, p. 60 – grifos da autora).

As resistências à mercantilização e à privatização da água vêm se tornando cada vez mais frequentes em todo mundo. Em vários casos o processo foi interrompido: Cochabamba e La Paz (Bolívia), Montreal, Vancouver e Moncton (Canadá), em Nova Orlean (EUA), na Costa Rica, na África do Sul, em várias regiões da Índia, da Bélgica, em várias municipalidades da França que voltaram a ter serviços públicos de água administrados por entes públicos (PORTO-GONÇALVES, 2007, p. 210).

Enquanto a demanda por água cresce, a produção agrícola amplia-se na perspectiva capitalista. Basta verificar os dados de exportação de produtos agrícolas para o exterior. Assim, além de privatizar água, a concentração da terra passa também a ter a lógica de mercado cada vez mais perversa, com valorização da área e investimento de empresários, o que complica cada vez mais a situação de trabalhadores e trabalhadoras do campo. Em vista disso, os conflitos eclodem, culminando em vários enfrentamentos, mas o Estado tem criado mecanismos no intuito de amenizar os conflitos. Um deles é a Gestão Participativa de Águas, com base na Lei nº 9433/1997.

Gestão participativa das águas: consenso ou camuflagem dos conflitos?

As diferenças climáticas num país com a vasta extensão territorial do Brasil configuram diferenças significativas em cada região. Enquanto algumas sofrem com o excesso de água, outras padecem com a seca. Isso implica diretamente no acesso a água pelos seres humanos. Mas não são somente os aspectos geográficos que permitem essa

diferença na distribuição de águas. O sistema capitalista conduziu um processo de formação territorial potencializadora de conflitos exigindo políticas públicas formuladora de instrumentos de mediação nos seus usos.

A partir da cobrança popular, alguns mecanismos foram criados, mas não foi suficiente para permitir que milhares de pessoas tivessem o acesso à água garantido para a produção da vida. A intervenção do Estado mediante políticas públicas que permitem a participação social são exemplos de estratégias que, vistas dialeticamente, agregam desde determinações do projeto capitalista até ações populares na perspectiva socialista, portanto, são entendidas aqui como espaços de disputa na atualidade. Isso é essencial para compreender a dinâmica das ações na gestão de águas: ao tempo que algumas conquistas são concretizadas, abre-se mão de projetos que outrora eram o centro dos debates travados pelas organizações populares na luta pela água.

Essa forma utilizada pelo capital para responder as demandas sociais é setorizada e transfere a responsabilidade de resolução dos problemas para o próprio grupo que busca a mudança. Isso acarreta sérios problemas para a classe trabalhadora que vê a constante conciliação das classes e criminalização dos movimentos sociais. Por outro lado, esse fato permitiu ao povo a inserção da sua opinião nas decisões sociais, por meio de diversos instrumentos de participação: conselhos, comitês, colegiados, etc.

Não é possível datar a participação social no Brasil, pois todo processo de manifestação popular dá rumos diferentes a ações institucionais. De acordo com Rocha (2008, p. 132):

As manifestações populares não se davam por meio dos canais oficiais, como os mecanismos eleitorais, mas por meio de rituais religiosos e grandes festas populares étnicas que refletiam a cultura local. O que se desprende desse episódio da história brasileira é que os repertórios de ação dos movimentos populares são construídos historicamente e os movimentos sociais desenvolvem, ao longo do tempo, uma diversidade de formas de protestos. Por exemplo: os trabalhadores aprenderam a fazer greve, os camponeses, a invadir terras, os estudantes, a fazer passeatas, e assim por diante.

Até a década de 1960 as manifestações se dirigiam para mudanças radicais na sociedade, mas com o advento do Regime Militar até meados da década de 1980 as lutas ganharam outra configuração. A não contemplação da participação social durante esse período, conhecido como ditador, fez com que os movimentos cobrassem por uma gestão participativa. A Constituição Federal de 1988 se apresenta como um instrumento essencial para essa nova forma de governo, pois a participação direta é contemplada na carta magna, em seu artigo 14, por meio do referendo, do plebiscito e da iniciativa popular (CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL, 1988). Já para a democracia participativa, a lei maior estabelece os conselhos gestores nas esferas municipal, estadual e federal, a fim de

permitir a participação de instituições governamentais, organizações civis, iniciativa privada na gestão e controle das políticas públicas.

E ao incorporar ao seu texto reivindicações das organizações sociais, a exemplo da atuação de indivíduos e organizações sociais na construção de políticas públicas de caráter social através de mecanismos participativos, a Constituição Federal deu espaço para os anseios populares. Nem a presença da classe dominante na elaboração da carta magna impediu esse processo. Ao invés disso, foi utilizada como uma estratégia para afastar um movimento revolucionário, tornando-o um movimento de reivindicação passiva. Essa relação se intensificou na década de 1990 e, valendo-se aqui do pensamento de Antônio Gramsci, o "grupo dirigente tendeu a manter o melhor equilíbrio, não só para sua permanência, mas para sua permanência em condições determinadas de prosperidade" (GRAMSCI, 2000, p. 88).

Sem embargo, na atualidade, o termo participação vem sendo apropriado em todas as partes e é evidente que o conceito utilizado pelo Estado, desde a Constituição Federal de 1988, não é o mesmo que alguns movimentos sociais, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores/as Rurais sem Terra - MST defendem. Enquanto tais movimentos apostam na produção coletiva da vida e na organização popular para romper com o capitalismo, o primeiro vê na participação uma estratégia para garantir o consenso e um falso "protagonismo" dos trabalhadores e trabalhadoras (LOUREIRO, 2010).

A lógica da gestão participativa por parte do Estado consiste em inserir trabalhadores/as num debate sobre os problemas sociais, entretanto, não lhe são garantidas as condições materiais objetivas para que as políticas públicas favoreçam suas necessidades. Pelo contrário, é um meio utilizado para que entidades convirjam opiniões num projeto comum, descaracterizando os conflitos presentes na prática social. Por isso, os espaços de participação agregam desde necessitados, até aqueles que expropriam essas pessoas dos direitos vitais. Então, o simples fato de permitir que outros segmentos sociais (empresas, poder público, etc.) determinem junto aos/às trabalhadores/as os rumos dos recursos públicos, desvalorizam-se os conflitos e enfraquecem-se as lutas.

Conquanto, essa forma de gestão não pode ser compreendida apenas pelo lado da usurpação dos conceitos por parte dos capitalistas. O arrocho autoritário vivido entre as décadas de 1960 a 1980 fizeram com que alguns movimentos sociais abrissem mão do seu ideário revolucionário e passassem a pautar reconhecimento identitário e cultural, direitos sociais, não levando à crítica radical do capital e suas formas de se reproduzir. Indubitavelmente, a Constituição de 1988 é resultado da pressão daqueles que sofreram as desigualdades sociais instaladas no país, por ora escamoteadas pelas ações caridosas e assistencialistas, promovidas primeiramente, por instituições religiosas e depois com a ajuda do Estado.

Porém, as conquistas contemplaram também os interesses da classe dominante que ajudou à desconstrução político-ideológica da organização popular durante o regime militar. Mas isso não quer dizer, no geral, que as organizações sociais deixaram de acreditar na transformação. A participação social setorizada não pode ser vista somente como uma determinação institucionalizada pelo Estado. Ela é uma forma de resistência no atual modelo de produção da vida. Portanto, é fundamental compreender esse processo com base num método que vá além da análise romântica de que essa mudança foi suficiente para o país e da visão pessimista de que isso desconstruiu a possibilidade de modificar a sociedade. Faz-se necessário lançar esse debate, compreendendo seus limites e reconhecendo seus avanços, para criar possibilidades de expandir a luta pelo rompimento com o capital.

Todavia, é perigosa a institucionalização dessas formas de participação social porque esse fato dificulta até a cobrança dos direitos. Analisando mais de perto é fácil visualizar que:

Os conselhos no formato institucionalizado passaram a localizar-se na esfera e no espaço público, e por isso, tidos como voz dos segmentos por eles representados. Passaram a ser ditos como espaços autônomos, não estatais, apesar de terem representação do Estado e estarem vinculados a ele, uma vez que o legislativo aprova a sua lei e o executivo a sanciona e baixa decreto reconhecendo seus regimentos, bem como nomeando os conselheiros. Diante da situação, como apontar que os mesmos são autônomos? Está claro que há uma aproximação muito grande com a organização estatal. Numa concepção mais crítica, pode-se vê-los como órgãos de Estado e não de governo e sendo órgãos de Estado, como poderão bater de frente com o próprio Estado? (ANDRADE; ALMEIDA, 2012, p. 340).

Os discursos que envolvem a participação social, enquanto metodologia avançada de gestão pública na atualidade, deixam de contemplar sua atual relação com o Estado. Por isso, ela é facetada numa ideia de que os problemas podem ser resolvidos na base do diálogo e da técnica, sem ao menos mencionar a mudança na estrutura política, e quiçá a reflexão de que a inserção das organizações sociais na execução das tarefas, por meio da participação social, não resolve os problemas estruturais da classe trabalhadora, apenas *camufla os conflitos* (ALMEIDA, 2012).

No Brasil, os conflitos pelo acesso a água se intensificam entre as décadas de 1970 e 1980. Mas essas lutas, apesar do vigor, não canalizaram para uma mudança radical, apenas à abertura para a construção de políticas públicas com a participação popular. Dentro da perspectiva do Estado neoliberal, a solução foi a articulação dos indivíduos em espaços a fim de fazer a gestão juntamente com os órgãos do Estado. Em relação à gestão de águas no viés democrático e participativo, a Constituição Federal de 1988 foi um elemento decisório, já que o gerenciamento indicado resultou de discussões entre poder público e associação de profissionais que atuam nas questões dos recursos hídricos.

Apesar de colocar a água como um bem comum, a Constituição Federal de 1988 cria mecanismos de acesso que perpassa pela lógica capitalista que é o pagamento pelo uso. Mais que isso, os grupos expropriados desse direito são "convidados" a se articularem junto àqueles que detêm a autorização para uso (setores da irrigação, energia elétrica, navegação, lazer, turismo, pesca e abastecimento humano) e aos que executam políticas (poder público – federal, estadual e municipal) em comitês de bacias hidrográficas a fim de melhorar os cuidados com a água.

De todas as contradições presentes, uma é considerada central aqui: o incentivo à participação social. Os movimentos sociais envolvidos na luta pela água, ao invés de fortalecerem suas reivindicações por acesso de todos à água, passam agora a ter outro papel, qual seja, o de participar da gestão pública, que com as condições colocadas, o olhar passa a ser para questões internas, deixando de questionar os problemas do capital, inclusive as imposições referentes aos usos da água. Com essa nova configuração política as deliberações e ações dependem também do apoio financeiro dessas instituições ou do Estado, limitando assim as críticas sobre estes setores.

No tocante à temática da água, essas orientações são melhores estruturadas na lei nº 9.433 de 08 de janeiro de 1997. Conhecida popularmente como a "Lei das Águas", institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, bem como o Sistema Nacional de Gerenciamento dos Recursos Hídricos (BRASIL, 1997).

A "Lei das Águas" apresenta algumas inovações por meio dos seus fundamentos, a saber: a) estabelece que a água seja um bem de domínio público; b) considera a água enquanto um recurso limitado, dotado de valor econômico; c) determina que em estado de escassez, a prioridade seja para uso humano e dessedentação de animais; d) orienta que a gestão dos recursos hídricos proporcione o uso múltiplo das águas; e) fixa o território de planejamento da gestão de águas: a bacia hidrográfica; f) institui uma gestão que pressupõe a participação da sociedade (BRASIL, 1997).

Os seus objetivos são expressos no 2º artigo:

- I – assegurar à atual e às futuras gerações a necessária disponibilidade de água, em padrões de qualidade adequados aos respectivos usos;
- II – a utilização racional e integrada dos recursos hídricos, incluindo o transporte aquaviário, com vistas ao desenvolvimento sustentável;
- III – a prevenção e a defesa contra eventos hidrológicos críticos de origem natural ou decorrentes do uso inadequado dos recursos naturais (Idem, *ibidem*).

Apesar de fazer referência à garantia do acesso à água a todas as gerações humanas, a lei em nenhum momento trata das formas de fazer com os que tiveram o direito à água

expropriado, acessem esse bem. Nas entrelinhas fica a ideia de que esse acesso é apenas para aqueles que podem pagar por ela!

A "Lei das Águas" define a bacia hidrográfica como unidade territorial de planejamento hídrico, com o objetivo de assegurar a preservação, o uso, a recuperação e a conservação dos recursos hídricos, em condições satisfatórias para os seus múltiplos usuários e de forma compatível com o desenvolvimento equilibrado e sustentável da região (BRASIL, 1997)

A referida lei vai além das características físicas e considera também os aspectos sociais na definição do território de gestão de águas. A demarcação contempla as atividades desenvolvidas num determinado espaço, ultrapassando o sentido geográfico e considerando, também, as manifestações culturais e os aspectos socioeconômicos presentes numa determinada região. Isso é um avanço, pois permite o reconhecimento das vivências e do cotidiano da classe trabalhadora que depende diretamente da natureza para sobreviver.

Para dar conta das orientações da Constituição Federal de 1988 em relação a participação social, a realização dessa gestão passa a ser colegiada, via Comitês de Bacias Hidrográficas, os quais, aparentemente, representam um avanço para a gestão pública brasileira, entretanto, mimetizam os esforços daqueles que lutam por uma melhor sobrevivência humana e das espécies do planeta.

Dentre suas competências estão: a) promover o debate das questões relacionadas a recursos hídricos e articular a atuação das entidades intervenientes; b) arbitrar, em primeira instância administrativa, os conflitos relacionados aos recursos hídricos; c) aprovar o Plano de Recursos Hídricos da bacia; d) acompanhar a execução do Plano de Recursos Hídricos da bacia e sugerir as providências necessárias ao cumprimento de suas metas; e) propor ao Conselho Nacional e aos Conselhos Estaduais de Recursos Hídricos as acumulações, derivações, captações e lançamentos de pouca expressão, para efeito de isenção da obrigatoriedade de outorga de direitos de uso de recursos hídricos, de acordo com os domínios destes; e) estabelecer os mecanismos de cobrança pelo uso de recursos hídricos e sugerir os valores a serem cobrados; f) estabelecer critérios e promover o rateio de custo das obras de uso múltiplo, de interesse comum ou coletivo (BRASIL, 1997).

Os comitês nasceram com "os objetivos de incorporar a pluralidade de interesses na gestão, elaborar projetos e controlar a eficácia e aplicação dos recursos financeiros e universalizar as informações existentes e produzidas sobre os recursos hídricos" (MACHADO *apud* ANA, 2013, p. 8) e desde a década de 1990 eles têm valor imensurável para o processo de gestão de águas. Representam a base da gestão participativa e integrada da água, conseqüentemente, os comitês têm sido também espaços de disputas,

já que neles se legitimam os destinos e as formas que, teoricamente, se dão aos usos da água.

As atribuições desses colegiados são muitas e, mesmo como entes da administração pública direta, por sua vez, atores limitados nas mudanças sociais, se dessem conta delas já seria uma melhoria para a gestão de águas sem dúvida alguma, ainda mais olhando o cenário político antecedente a essas mudanças. No entanto, quando são analisadas algumas questões que deixam de ser tratadas na lei, a exemplo das comunidades que até hoje não tem acesso a água potável, mesmo o rio e canal de distribuição passando a alguns metros, percebe-se que as lutas em torno da água, de certo modo, são arrefecidas pelos instrumentos jurídicos.

Outra preocupação é que todas essas atribuições devem ser resolvidas por meio de acordos entre culpados e vítimas, e nem sempre é refletido que o consenso pode não ser democrático, mas sim a prevalência da força do melhor argumento, permeado de ciência e técnica. Daí o perigo para a classe trabalhadora em ter envolvimento de entidades que representam diversos pensamentos – conservacionistas, preservacionistas, ambientalistas, acadêmicos, profissionais, governo, empresários – enfim, todos juntos decidindo sobre o que deve ser feito ou não com a água. Vale ressaltar que no Brasil, esses conselhos muitas vezes “não são paritários e têm maior influência dos técnicos” (ROCHA, 2012, p. 134) que atuam em órgãos estatais. E logicamente “os representantes mais bem organizados e conscientes tendem a dominar as decisões” (MAGALHÃES Jr., 2007, p. 87).

É indiscutível a possibilidade de se ludibriar os riscos causados ao ambiente por parte dos conselheiros que representam as instâncias contaminadoras e exploradoras do ambiente. Por mais que os conselheiros representantes da classe trabalhadora busquem aguçar a existência de conflitos, serão desqualificados e julgados de não saberem lidar com um projeto que “supostamente” agradaria a todos. É de se registrar ainda, que muitas vezes os empresários dentro dos comitês, conselhos e fóruns, utilizam das deficiências econômicas, científicas e políticas dos representantes das organizações sociais que se fazem presente para controlar as decisões nesses espaços.

Do ponto de vista do Estado, as atribuições dadas a esses colegiados são possíveis de serem concretizadas desde que, na negociação entre as partes envolvidas no CBH, as partes estejam dispostas a abrir mão do seu interesse para fortalecer o que é comum a todos: o cuidado e a preservação da água. No entanto, essa ideia aparece descontextualizada dos diferentes interesses que tem cada grupo ali dentro. Sem dúvidas, todos querem que a água seja preservada, até porque a vida depende dela. O que há de diferente são os caminhos que cada segmento traça para que ela seja preservada. Alguns grupos criam táticas sustentáveis, abrindo mão de projetos rentáveis para que esse bem seja garantido a todos. Outros exigem que a proteção aconteça, mas não mudam as práticas

de produção, já que isso implica no processo de acumulação de riqueza, passando assim a responsabilidade de cuidados para terceiros. E há ainda aqueles que acabam reafirmando o projeto dos setores que dominam economicamente, pois sua estrutura não permite rompimento com tais instituições.

Na maior parte das vezes, o debate da participação nos Comitês de Bacias Hidrográficas não perpassa por análises que os reconheçam como ente da administração pública direta, portanto permeado de avanços e contradições que cruzam as questões sociais e ambientais. Criam-se expectativas a respeito da atuação dos seus membros e quando as coisas não são efetivadas a culpa recai naqueles que de alguma forma procuram auxiliar na gestão das águas. Isso acontece porque não se esclarece os limites da participação desses membros (com projetos societários tão diversos) num espaço que por sua natureza, exige que as decisões sejam consensuadas.

Considerações finais

A água, elemento vital ao ser humano, ao longo da história, passou por várias maneiras de tratamento. Alguns povos da antiguidade clássica a tinham como "Deusa". Outros temiam sua força e organizavam os usos a partir de regras que a respeitassem. Ainda teve àqueles, a exemplo dos nativos brasileiros, que organizavam sua vida nas proximidades de fontes hídricas abundantes que zelavam pela sua preservação e suas atividades estavam condicionadas ao ciclo da água.

Como pode ser visto acima, com o avanço das forças produtivas sob os moldes do capital, a água passou a ser fundamental para o desenvolvimento econômico e, por isso, vem sofrendo diversas formas de privatização. No Brasil, o Estado tem participação direta nesse processo. Para tanto, vem criando diretrizes legais para garantir o uso privado da água. Entretanto, vários grupos vêm enfrentando esse problema e pautando saídas para a gestão pública das águas, no intuito de garantir o acesso de todos a esse bem.

Com a pressão popular questionando os instrumentos de gestão que antes permitiam a decisão apenas ao Estado, este vem criando medidas que têm arrefecido as lutas em torno das águas, haja vista que transfere as decisões em torno dos usos para aqueles que se apropriam de forma privada com fins de enriquecimento em parceria com os que ainda nem tiveram acesso à água potável.

Desse modo, foi possível constatar que, dentro da política de gestão de águas, os conflitos têm sido secundarizados enquanto o consenso prevalece como se fosse possível exploradores e defensores se unirem em projetos comuns. As orientações políticas sequer consideram que muitos dos requisitos para garantir o princípio da igualdade no acesso à água, não estão presentes em todos os membros que participam dos colegiados

ambientais, a exemplo do conhecimento técnico e de condições estruturais para participação dos debates. O texto demonstrou como vem acontecendo a Gestão de Águas no Brasil, evidenciando seus avanços, limites e suas contradições.

Referências

ANA. **Governança hídrica e Participação social**. Curso Governança da Água na América Latina - Unidade II. Brasília: ANA, 2013.

ANDRADE, E. S.; ALMEIDA, J. A. B. Os conselhos gestores no Estado capitalista neoliberal. In: ANDRADE, E. S.; SILVA, F. de P. S. da (org.). **Estado e Políticas Públicas: a construção do consenso neoliberal**. Salvador: EDUNEB, 2012, p. 323-362.

BRASIL. Lei nº 9.433 de 08 de janeiro de 1997. Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, Institui o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 1997. Disponível em <http://www.senado.gov.br> Acesso em: 10 de maio de 2014.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DE 1988**. Brasília (DF): 1988. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em 11 de maio de 2014.

CUNHA, T. B. **Terra – água – trabalho: o agrohidronegócio e a transposição do rio São Francisco**. Presidente Prudente: Revista Pegada, vol. 15, n. 1, julho-2014, p. 70-94.

ENCONTRO com Milton Santos ou: o mundo global visto do lado de cá. Produção de Ana Rosa Tendler. Direção de Silvio Tendler. Brasil: Caliban Produções Cinematográficas, 2006 (89 min.)

GERMANI, G. I. Condições históricas e sociais que regulam o acesso a terra no espaço agrário brasileiro. *GeoTextos*, Vol. 2, N. 2, 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3, 2000.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental e participação popular. In: BOZELLI, R. L.; SANTOS, L. M. F.; LOPES, A. F. L.; LOUREIRO, C. F. B. (org.). **Curso de formação de educadores ambientais: a experiência do Projeto Pólen**. Macaé: NUPEM/UFRJ, p. 169-189, 2010.

LOUREIRO, C. F. B.; GOMES, G. **Educação Ambiental na Gestão Pública das Águas: a luta social pelo direito às águas**. Revista VeraCidade, ano VIII, nº 12, setembro, 2012.

MAGALHÃES Jr., A. P. **Indicadores ambientais e recursos hídricos: realidade e perspectivas para o Brasil a partir da experiência francesa.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

MARX, K. **O Capital.** Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martin Claret, 2005.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MARTINS, J. de S. Del esclavoasalariado em lãs haciendas de café, 1880-1914. La gênesis deltrabajador volante. In: SANCHEZ-ALBORNOZ, N (comp.). Población y mano de obra en América Latina. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Os (des)caminhos do meio ambiente.** São Paulo: Contexto, 2006.

_____. A luta pela apropriação e reapropriação social da água na América Latina. In: FERNANDES, B.M. **Campesinato e Agronegócio na América Latina: a questão agrária atual.** São Paulo: Expressão popular, 2007, p. 195-221.

ROCHA, E. A Constituição Cidadã e a institucionalização dos espaços de participação social: avanços e desafios. In: VAZ, F. T.; MUSSE, J. S.; SANTOS, R. F. dos (coords). **20 anos da Constituição Cidadã: avaliação e desafio da seguridade social.** Brasília: ANFIP, 2008, p. 131-148.

ROCHA, J. C. de S. **Democracia na gestão das águas: atuação no Conselho Estadual de Recursos Hídricos,** Salvador: EDUNEB, 2012.

STÉDILE, J. P. (org.). **A Questão Agrária no Brasil: programas de reforma agrária 1946-2003.** São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TORRES, A. **Hidroterritórios (novos territórios da água): os instrumentos de gestão dos recursos hídricos e seus impactos nos arranjos territoriais.** Dissertação de mestrado em Geografia, João Pessoa: UFPB, 2007.

Recebido em 15/09/2016

Aprovado em 21/04/2017

ARTIGOS

ALIANÇA INÉDITA E DECADÊNCIA IDEOLÓGICA NO CAMPO: a reforma agrária do consenso

Arlete Ramos dos Santos¹

RESUMO: Este texto traz os resultados de uma pesquisa de pós-doutorado², realizada na regional Extremo Sul da Bahia, na qual foi analisada a relação de parceria, os acordos e o diálogo estabelecido entre os movimentos sociais do campo, o Estado e as empresas do agronegócio. Utilizamos a metodologia qualitativa de natureza exploratória, e os instrumentos de coleta de dados foram análise de documentos e entrevistas semiestruturadas. As reflexões tiveram o suporte do materialismo histórico dialético e os resultados apontaram que na região brasileira pesquisada está evidenciando um novo formato de reforma agrária, o qual estamos denominando de Reforma Agrária do Consenso. Trata-se de uma parceria estabelecida por meio de um consenso “negociado” entre as empresas do agronegócio, Fíbria S/A e Veracel Celulose S/A, que atuam na região investigada, o governo do estado da Bahia e os movimentos sociais do campo, e diz respeito ao financiamento de projetos de agroecologia por parte das empresas, enquanto que os movimentos sociais contemplados deverão deixar de ocupar as terras do agronegócio a partir do período em que a parceria foi estabelecida. O papel do governo da Bahia nesse contexto será o de mediar essa relação antagônica entre capital e trabalho.

Palavras-chave: Agronegócio – Capitalismo – Ideologia – Movimentos Sociais do Campo – Reforma Agrária.

UNPRECEDENTED ALLIANCE AND IDEOLOGICAL DECAY IN THE FIELD: the agrarian reform of consensus

ABSTRACT: This text brings the results of a postdoctoral research¹, held in Far South of Bahia, which was analyzed the relationship of partnership, agreements and the dialogue established between the social movements of the field, the State and agribusiness companies. We use

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde também concluiu o Mestrado em Educação. Concluiu estágio de pós-doutoramento em Educação pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Campus Araraquara. Atua como professora adjunta no Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESC), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da UESC; atua também como colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). É coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Ciências da Educação (CEPECH/DCIE/UESC) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GPEMDEC). Tem experiência em gestão educacional, especialmente na área da educação do campo, tendo atuado como professora e gestora educacional na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista. E-mail: arlerp@hotmail.com

² Pesquisa de Pós-doutorado realizada na FCLAR/UNESP, Campus Araraquara-SP, sob a supervisão da Prof^a Dr^a Maria Orlanda Pinassi, cujo objeto de estudo trata-se das alianças estabelecidas entre os movimentos sociais do campo, o Estado e o agronegócio, na regional Extremo Sul da Bahia.

qualitative methodology of exploratory nature, and the data collection instruments were document review and semi-structured interviews. The reflections had the support of historical materialism dialectic and the results showed that in the Brazilian region searched is showing a new agrarian reform, which we're styling of Consensus Agrarian Reform. It is a partnership established through a "negotiated" consensus between the agribusiness companies, Fibria S/A and Veracel Celulose S/A, which operate in the researched region, the state government of Bahia and the social movements of the field, and it concerns to the financing of agroecology projects by the companies, while the social movements contemplated should no longer occupy agribusiness lands from the period in which the partnership was established. The role of the Bahia government in this context will be to mediate this antagonistic relationship between capital and labor.

KEYWORDS: Agribusiness – Capitalism – Ideology – Field Social Movements – Agrarian Reform.

Introdução

Esse artigo aborda o resultado de uma pesquisa de pós-doutorado realizada na Regional Extremo Sul da Bahia que teve como objetivo principal a análise das contradições originadas de uma parceria entre os movimentos sociais do campo³, de cunho progressista, o governo do Estado da Bahia, de caráter (Neo)desenvolvimentista, e as empresas do agronegócio de eucalipto, Fibria S.A. e Veracel Celulose S.A. No contexto geral da pesquisa buscamos compreender essa relação antagônica entre *reforma agrária, agronegócio e os movimentos sociais do campo*. Entretanto, nesse texto não teremos espaço para discutir todos os resultados da pesquisa, e por isso, optamos por recortar apenas os aspectos político-ideológicos que motivaram a realização da parceria entre os sujeitos investigados.

O ineditismo dessa "aliança profana" deve-se ao diálogo estabelecido que resultou na realização de acordos por meio dos quais as empresas do agronegócio de eucalipto têm contribuído com os movimentos sociais do campo no Extremo Sul da Bahia, com financiamentos para a implementação de projetos pautados na agroecologia, e ainda para a construção de agroindústrias e de espaços educativos em assentamentos. Todavia, a contrapartida "negociada" é de que os movimentos sociais do campo ocupem as áreas destas empresas de eucalipto, surgindo assim, um novo jeito de fazer reforma agrária, fundamentado no "*consenso*" realizado com a mediação do Estado (Neo)desenvolvimentista, o qual tem a tarefa de regulamentar essa relação antagônica entre capital e trabalho, intermediando o diálogo entre o campesinato e o agronegócio, subordinando os camponeses cada vez mais às demandas das grandes empresas e do capital financeiro. Segundo os sujeitos parceiros, as vantagens obtidas nessa relação são:

³ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; Federação dos Trabalhadores na Agricultura – FETAG; Movimento de Luta pela Terra - MLT; Associação de Produtores Rurais Unidos Venceremos - APRUNVE; Movimento de Resistência camponesa - MRC e a Frente de Trabalhadores Livres - FTL.

a) o agronegócio não terá suas terras ocupadas pelos movimentos sociais que estabeleceram a parceria naquele espaço; b) o Estado terá conseguido resolver as situações de conflito na região, implementando um novo modelo de reforma agrária nas áreas dos movimentos sociais; e c) os movimentos sociais parceiros terão recebido recursos para implementação de projetos em suas áreas. Estamos aqui designando de "Reforma Agrária do Consenso" essa nova estratégia para realização da reforma agrária.

O modelo econômico de Estado brasileiro fundamentado em parcerias e acordos com os empresários e os movimentos sociais vem sendo denominado no meio acadêmico e político de neodesenvolvimentista. Para Sampaio Jr. (2012, p. 7), "a onda neodesenvolvimentista está diretamente relacionada às intrigas e conspirações palacianas entre as duas facções que disputam o controle da política econômica brasileira: a monetarista – braço direito do neoliberalismo – e a autoproclamada "desenvolvimentista" – braço esquerdo da ordem". Concordamos com a análise marxiana de que "o impulso irrefreável do capital, desde suas mais remotas origens, se constitui na *expansão* – seu internacionalismo inato, baseado na lógica do desenvolvimento desigual e combinado – e na *acumulação* de riquezas socialmente produzidas" (MARX, 2008, p. 89). E no contexto nacional os grandes proprietários de terra vêm lançando mão de estratégias para manter esse controle da esfera mercadológica, fazendo alianças com os trabalhadores do campo. O Estado (neo)desenvolvimentista brasileiro tem um papel ativo na sustentação dessa estratégia, buscando estabelecer o consenso entre o campesinato e o agronegócio, subordinando-se cada vez mais às demandas das grandes empresas e do capital financeiro.

Observamos nessa relação dois aspectos antagônicos que discutiremos no texto. O primeiro diz respeito à submissão dos movimentos sociais aos interesses do agronegócio e do Estado na regional Extremo Sul da Bahia; e o segundo, está relacionado ao interesse do agronegócio em dispor recursos para implantação de projetos agroecológicos e de formação da militância camponesa, pautados na agricultura familiar, pois contraditoriamente, o agronegócio expandiu-se nos anos de 1970, no período da modernização conservadora, como expoente da monocultura no Brasil, sendo exatamente este um dos motivos pelos quais têm acontecido os conflitos no campo entre o capitalismo agrário e o campesinato brasileiro na atualidade. Essa regional fica no território de identidade baiano que tem esse mesmo nome, e é constituída de 21 municípios, ocupando uma área de 30.678 km², com cerca de 833.307 habitantes.

Notas metodológicas da pesquisa

Sobre os caminhos para a realização e análise da pesquisa, apoiamo-nos em Marx, em seu Posfácio da Segunda Edição d'*Capital*, quando este pensador explicita:

[...] É necessário distinguir o método de exposição formalmente do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. [...] (MARX, 1996, T. 1, p. 140).

Realizamos uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória. Segundo Bogdan e Biklen (1982), essa metodologia envolve a obtenção de dados descritivos, mediante o contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar as questões relacionadas ao objeto. Os dados foram coletados por meio dos seguintes instrumentos:

1. Análise documental: analisamos documentos que versam sobre os acordos e parcerias estabelecidas entre os sujeitos, como: atas das reuniões, protocolo de intenções, minutas, editais lançados pelo governo da Bahia para submissão de projetos pelos movimentos sociais parceiros, leis e decretos da reforma agrária, relatórios das empresas encontrados *Online* (BUREAU VERITAS BRASIL, 2015) e documentos assinados pelos movimentos sociais e o agronegócio junto ao Estado e ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA - BA.
2. Entrevistas semiestruturadas com os seguintes sujeitos:
 - a. assentados, acampados e membros da direção e coordenação dos movimentos sociais pesquisados;
 - b. Membros da diretoria das empresas do agronegócio: Fíbria S. A. e Veracel Celulose S.A.;
 - c. Secretaria de Assuntos Institucionais - SERIN, do governo da Bahia. Salientamos que os pesquisadores da Escola Superior de Agronomia - ESALQ da USP que elaboraram a proposta da referida parceria, intitulada de “Projeto Assentamentos Sustentáveis” constavam na pesquisa para serem entrevistados, entretanto, ao serem convidados, os mesmos não se dispuseram a participar da pesquisa.

Para análise dos dados, utilizamos como referência a metodologia dialética visto que “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 1997, p. 20).

Em termos gerais, o materialismo histórico dialético é um enfoque teórico marxista que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real observando o seu desenvolvimento histórico e a sua gênese, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade. As categorias utilizadas para melhor compreendermos o nosso objeto em

estudo foram: *totalidade, práxis, contradição e mediação*, tomadas do método dialético a fim de que a realidade seja considerada como totalidade concreta, como salienta Masson (2012).

A contribuição relevante da dialética é a compreensão da natureza das determinações sócio-ontológicas para delimitar os desafios rumo a superação da autorreprodução do capital. Desta forma, apropriar-se-á da teorização, frente à realidade posta, para compreendê-la, sempre confrontando e analisando aspectos empíricos, históricos, ideológicos, sociais, entre outros, em busca de interpretar o objeto de estudo em sua totalidade. Partindo de determinações gerais e alcançando determinações específicas, reforçamos a premissa de que a classe trabalhadora camponesa deve ser apreendida enquanto uma totalidade viva e heterogênea, e está inserida num composto de contradições do capital, às quais foram evidenciadas na pesquisa por meio da relação de parceria e consenso entre os respectivos movimentos sociais pesquisados, o agronegócio e o Estado.

A decadência ideológica da Reforma Agrária do Consenso

Entendemos por Reforma Agrária a forma de reorganização da estrutura fundiária do país pelo Estado, na perspectiva de promover uma redistribuição das propriedades rurais, motivada por questões de ordem político-econômicas, de forma que a terra possa melhor cumprir a sua função social. Entretanto, esse conceito é utilizado por pessoas de diferentes tendências e ideologias, para as quais a reforma agrária poderá ter objetivos que expressam os interesses de defender o uso da terra como propriedade coletiva (socialistas, comunistas) ou individual (capitalistas).

Na década de 1960, a ditadura militar deu impulso ao surgimento do Estatuto da Terra (Lei nº 4504/64), o qual tem sido o instrumento legal utilizado para desapropriação, cujo conceito de função social da terra foi reutilizado na atual Constituição Federal de 1988. Esse modelo pautado na democratização da terra através de um acordo entre o campesinato e a burguesia ficou conhecido como Reforma Agrária Clássica, cuja forma de interpretação se sustenta na ideia de que a concentração da propriedade da terra limitava a capacidade de desenvolvimento do capitalismo no campo. Sendo assim, um grupo de progressistas daquele período histórico defendia a realização da reforma agrária com o intuito de expandir o mercado interno do Brasil e livrá-lo das condições subdesenvolvidas. Ou seja, era afirmado peremptoriamente que a concentração da propriedade da terra era o elemento propulsor do subdesenvolvimento do país.

Todavia, o campo brasileiro “se desenvolveu” mesmo sem fazer a reforma agrária clássica, tendo se industrializado utilizando grandes propriedades rurais na produção de

commodities para a exportação, de forma que para as elites do agronegócio, a reforma agrária não é mais necessária e nem é defendida, pois este mecanismo de reordenamento da estrutura fundiária *ipso facto* não se constitui mais em um mecanismo necessário para subsidiar o aumento exponencial da acumulação capitalista, objetivo já alcançado pelos capitalistas.

Com o processo de redemocratização no país, na década de 1980, propagaram-se muitas lutas sociais por todo o território nacional, as quais são agrupadas por Martins (1984) em três eixos: lutas sociais dos assalariados agrícolas, permanentes e temporárias; lutas sociais em torno das condições de comercialização dos produtos agrícolas e lutas pela posse da terra, consolidando a categoria de sem-terra. Os movimentos socioterritoriais rurais são pesquisados pelo Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA), que trabalha na criação de um cadastro dos movimentos socioterritoriais no campo e com a análise de suas ações nos territórios. E o referido grupo de pesquisa computou 124 movimentos sociais que realizaram ocupações no campo de 2000 até 2014, dentre os quais se destacam o MST, CONTAG, FETRAF, MLST, CPT, e Movimentos Indígenas (DATALUTA, 2014).

O MST na atualidade é o movimento de maior expressividade no campo brasileiro, e preconiza *teoricamente* uma reforma agrária contrária à do livre desenvolvimento do capitalismo na agropecuária, bem como a concentração de terras por parte de grandes conglomerados empresariais (SANTOS, 2013). Esse movimento social, nas palavras de um de seus dirigentes nacionais, João Pedro Stédile, entende que a disputa pela terra deve se transformar em disputa pelo território, significando terra, biodiversidade, florestas, água, recursos naturais, e pelas concepções produtivas e culturais, principalmente no que tange a qualidade e a saúde dos alimentos (GLASS, 2013). A esse paradigma de reforma agrária, o MST denomina de *Reforma Agrária Popular*. Outro intelectual do MST entende que essa reforma agrária defendida pelo Movimento tem um caráter de "aos poucos" ir conquistando a revolução socialista:

Podemos dizer que, por duas razões, a reforma agrária está ligada à revolução. A primeira por ela estar no campo das "reformas" em que obrigatoriamente deve impulsionar a revolução para a frente por meio da luta pelas necessidades imediatas dos Trabalhadores Sem Terra e da sociedade. A segunda razão, por ela estar vinculada a essa concepção antecipada da sociedade socialista que pretendemos construir, em que a propriedade privada sofrerá mudanças profundas na forma de sua existência (JORNAL PASSA PALAVRA, 2012).

A essência do significado de 'revolução' é diferente do significado de 'reforma', pois enquanto na primeira subtende-se que deve haver uma transformação radical, na segunda, como o próprio nome indica, será feita apenas uma mudança gradual. Conforme demonstra a citação acima, o MST almeja chegar à revolução iniciando pela reforma, que nesse caso a proposta é de que seja feita com a intervenção da manipulação superestrutural (Estado), a qual tem se demonstrado estar a serviço da classe dominante

com a participação dos apoletas da ordem estabelecida. Compreendemos a reforma, nesse contexto, como um "revolucionismo" esvaziado de conteúdo, que dá uma aparência ilusória de revolução. Entretanto, para que a revolução socialista aconteça *ipso facto* faz-se necessária uma mudança no quadro global com uma teoria que oriente as metas dos trabalhadores e os livre da imediatividade.

Assim como o MST, também os demais movimentos sociais pesquisados propõem reforma *gradual*, até alcançar a revolução, tomando o caminho da socialdemocracia ao invés de uma proposta revolucionária. Na socialdemocracia pode se permitir atuar dentro dos limites da imediatividade, com o pragmatismo e a "engenharia social gradual", buscando mudanças particulares desprovidas de um quadro estratégico de referência; as estratégias socialistas desafiam o imediatismo, desde os complexos mistificadores/ideológicos e materiais institucionais da formação estatal estabelecida até a internalização das inevitáveis pressões do capital na classe trabalhadora (MÉSZÁROS, 2011). Nesse sentido, a ideologia transmitida pelos movimentos sociais estará contribuindo para a manutenção do sistema capitalista, e não para a sua superação.

Diferentemente do que previa nos objetivos do 3º Congresso Nacional do MST, onde encontramos uma proposição ao sistema socialista: "Difundir os valores humanistas e socialistas nas relações sociais" (MST, 1995), no VI Congresso Nacional o MST deixa clara a sua mudança de foco por meio do Programa de Reforma Agrária Popular:

O Programa de Reforma Agrária Popular não é um programa socialista – embora os objetivos estratégicos da nossa luta sejam os de construir uma sociedade com formas superiores de socialização da produção, dos bens da natureza e um estágio das relações sociais na sociedade brasileira. [...] (MST, 2014 – *grifo nosso*).

O tipo de reforma agrária popular defendida pelo MST, com a participação de movimentos sociais do campo e da cidade, incidiria diretamente não apenas na concentração fundiária, uma vez que no mesmo programa agrário do VI Congresso Nacional do MST, ao defender o uso da terra estabelecendo o tamanho máximo da propriedade, o Movimento, contraditoriamente, não deixa de defender a propriedade privada deste bem da natureza, porém, de uma forma mais socializada, com a mediação das forças populares. Entretanto, cabe perguntar: 1) qual o paradigma social que essas forças populares estarão defendendo, uma vez que o Movimento demonstra que os seus dirigentes idealizam *up to date* alcançar a superação do capitalismo defendendo uma proposta (neo)desenvolvimentista, voltada para as mudanças graduais? 2) é possível vencer o capitalismo sem realizar uma mudança estrutural radical?

Se o MST em um determinado contexto histórico, *a priori*, defende teoricamente a luta pelo socialismo com mudanças graduais, e *a posteriori*, suas práticas se voltam para a manutenção da sociedade de classes, com a participação nas esferas estatais, observa-se a existência de uma falsa consciência social ou uma práxis míope, pois percebemos nesse

caso um contrassenso, uma vez que a função do Estado é exatamente legitimar a sociedade de classes e justificar as desigualdades sociais. Ou seja, notamos nesse contexto o aburguesamento de um pequeno número de trabalhadores que assume postos da burocracia estatal, e que por vezes buscam defender a luta por uma espécie de *socialismo de mercado bernsteiniano*, cuja forma de produção e organização está atrelada ao sistema mercadológico do capital, tendo em vista que a reforma agrária popular não preconiza a superação do Estado. Assim, se adéqua ao ideário da socialdemocracia, cuja proposição de mudanças graduais não é sequer gradual, mais sim, conciliatórias, havendo então, uma decadência ideológica.

De acordo com Mészáros (2011), a socialdemocracia apresenta um ponto ideológico cego e suas limitações pela inserção na política parlamentarista a paralisa e transforma em um exercício manipulador de relações públicas com o objetivo de ser eleito ou permanecer no cargo. Não obstante, a classe revolucionária passa a ser expropriada do seu conteúdo revolucionário, sendo valorizada apenas em momentos pré-eleitorais e depois é transformada no que foi preconizado pelo socialismo evolucionário de Bernstein (1964, p. 218): “de setor ativo da consciência de classe do proletariado, para a massa amorfa de um eleitorado [...] a qual ainda se acha vitoriosa e celebra a ascensão da socialdemocracia”, tal como acontece com os movimentos sociais na atualidade, cuja prática tem sido deixar de lutar numa perspectiva revolucionária para se associar aos ditames do Estado (neo)desenvolvimentista, conhecido por superar a estagnação das três décadas anteriores por meio de uma pequena recuperação do poder aquisitivo do salário mínimo acompanhada de uma lenta melhoria na distribuição de renda, crescimento do consumo influenciado pelas políticas de endividamento das famílias brasileiras, políticas assistencialistas, além da crença equivocadamente disseminada de que o Brasil estaria imune às crises econômicas enfrentadas no contexto internacional.

Ricci (2010) denominou esse período do governo brasileiro, assumido inicialmente por Luiz Inácio Lula da Silva de “Lulismo”. Para esse autor,

O lulismo seria caudatário do “conservadorismo popular”. Identificado como um governo de modernização conservadora. Dialoga abertamente com organizações, sindicatos, mas os incorpora ao Estado a partir de políticas específicas, fundadas em convênios e parcerias, algo que se aproxima da tutela, já que não incorpora efetivamente esses atores sociais na formulação de políticas públicas, pois estas, geralmente são formuladas pelos técnicos. Lula é apenas um dos personagens do lulismo (RICCI, 2010, p. 67).

Essa proposição do diálogo foi o que *ipso facto* aconteceu com o “Projeto Assentamentos Sustentáveis” na regional Extremo Sul da Bahia, implementado como estratégia de negociação para a *Reforma Agrária do Consenso*. O referido projeto foi elaborado pela ESALQ/USP, cujo foco principal é desenvolver modelos de ocupação, produção e preservação das Agro Florestas locais, enfatizando a preocupação com a manutenção da biodiversidade regional. Conforme informações do governo da Bahia

trata-se de uma parceria inédita envolvendo diferentes setores da sociedade como a universidade, as três esferas do governo (municipal, estadual e federal), empresas e movimentos sociais (FIBRIA, 2015). O Projeto Assentamentos Sustentáveis foi lançado em reuniões ocorridas nos dias 08 e 09 de junho de 2011, onde ficou assinado um Protocolo de Entendimento entre o Estado, as empresas do agronegócio e os movimentos sociais. Esse diálogo que resultou no *consenso* é típico dos acordos e parcerias entre capital e trabalho, subjacentes à lógica do (neo)desenvolvimentismo no Brasil, onde se prima principalmente pelo lucro. De acordo com os sujeitos pesquisados o Projeto Assentamentos Sustentáveis contempla a distribuição de terras para a reforma agrária e a implementação de políticas públicas nas áreas atendidas, de forma que os assentados tenham melhoria na qualidade de vida e possam produzir com base na agroecologia. Só nas áreas da Veracel Celulose, existem 19 ocupações, de sete movimentos sociais, totalizando cerca de 10 mil hectares. Segundo o coordenador do projeto, pesquisador da ESALQ/USP,

A Veracel está abrindo mão dessas terras e cedendo-as ao Incra, para serem desapropriadas e incorporadas ao programa de Reforma Agrária. A empresa está propondo uma parceria com a sociedade, contribuindo para que a produção rural seja agroecológica, livre de agrotóxicos e viável financeiramente. E isso pode significar uma revolução nessa região (GAZETA DA BAHIA, 2013).

O coordenador do projeto não explicita de qual forma será feita essa "cessão" de terras. Porém, de acordo com dados coletados por meio de recortes de jornais, o INCRA compra as terras para assentar as famílias, conforme destaca as Figuras 1 e 2.

Figura 1 - Informe publicitário do INCRA para compra de imóveis

Incra abre edital para aquisição de imóveis rurais

EXTREMO SUL

Proprietários rurais do Extremo Sul da Bahia que queiram comercializar suas terras podem disponibilizá-las ao Incra/BA. É que o Instituto abriu edital para receber ofertas de imóveis rurais da região. A iniciativa objetiva encontrar áreas para reassentar 32 famílias do assentamento Terra Nova, situado em Porto Seguro, que foi sobreposto pelo Território Indígena Barra Velha.

O edital ficará aberto até 27 de junho de 2014. Os interessados devem encaminhar suas ofertas para a superintendência regional do Incra/BA, na Avenida Ulisses Guimarães, no. 640, em Sussuarana, no Centro Administrativo da Bahia (CAB). Leia o edital aqui e saiba mais sobre a inscrição.

Este processo de aquisição é diferente da desapropriação. O pagamento pelo imóvel rural é realizado em dinheiro com base no Decreto 433/92, que permite ao Incra/BA obter imóveis rurais por meio da compra.

Especificações
Podem participar do edital, pessoas físicas e jurídicas que possuam propriedades rurais no Extremo Sul com área mínima equivalente a 15 módulos fiscais. A carta-oferta a ser enviada pelo interessado deve conter, entre outros documentos, o preço proposto, as condições de pagamento e a permissão para que o Incra possa realizar vistoria e avaliação.

Entre as especificações exigidas pelo Incra/BA para a seleção está a necessidade do imóvel rural dispor, no mínimo, de 50% da área total, com solos favoráveis para culturas anuais.

Fonte: Incra/BA

Fonte: INCRA –BA

Figura 2 - Informe publicitário do INCRA para compra de imóveis

Informe

Incra procura imóveis rurais no Extremo Sul para aquisição



Foto ilustrativa

Incra está adquirindo propriedades rurais no Extremo Sul do estado da Bahia para serem transformadas em assentamentos da reforma agrária. Quem quiser oferecê-las ao Instituto deve fazê-lo por meio de um edital que está aberto até 27 de junho de 2014.

Os interessados devem encaminhar suas ofertas para a Superintendência Regional do Incra/BA – localizada na Avenida Ulisses Guimarães, nº 640, bairro Sussuarana, no Centro Administrativo da Bahia (CAB), em Salvador.

Este processo de aquisição é diferente da desapropriação. O pagamento pelo imóvel rural é realizado com base no Decreto 433/92, que permite ao Incra/BA obter imóveis rurais por meio da compra.

Especificações – A carta-oferta a ser enviada pelo interessado deve conter, entre outros documentos, o preço proposto, as condições de pagamento e a permissão para que o Incra possa realizar vistoria e avaliação.

Podem participar do edital, pessoas físicas e jurídicas que possuam propriedades rurais no Extremo Sul do Estado, com área mínima equivalente a 15 módulos fiscais, medida que varia a depender de cada município.

Entre as especificações exigidas pelo Incra/BA para a seleção está a necessidade do imóvel rural dispor, no mínimo, de 50% da área total, com solos favoráveis para culturas anuais. Além disso, no máximo, 35% da área podem ter restrições de uso, incluindo Reserva Legal, Área de Preservação Permanente (APPs) e outras áreas inapropriadas. Também é essencial que os imóveis rurais tenham recursos hídricos e vias de acessos.

Março, 2014

Fonte: Informe cedido pela Fetag – BA.

Como parte do acordo celebrado, no final de 2011, a Fíbria S.A. anunciou a parceria de um projeto de assentamento de 10 mil hectares na regional Extremo Sul da Bahia, destinado a assentar mil e trezentas famílias, no assentamento Jaci Rocha, município do Prado (BA), tendo por parceiros o INCRA, o governo da Bahia e o MST, cujo anúncio se

encontra, também no site dos movimentos, Portal Vermelho (2012) e da Fíbria (2012, p. 56), conforme se verifica:

O Governo da Bahia, o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo (Esalq/USP) e a Fíbria, parceiros no projeto ‘Assentamentos Sustentáveis com Agroflorestas e Biodiversidade’ (...) visa dar às famílias do MST assentadas na região e a algumas comunidades de municípios do extremo sul baiano acesso à formação técnica, educacional e organizacional para a *produção de alimentos com base nos princípios agroflorestais e agroecológicos e na organização social*.


A partir desse momento, lideranças do MST começaram a frequentar reuniões estratégicas da Fíbria, até mesmo em outros países para discutir os rumos dessa parceria. O discurso dos diversos sujeitos envolvidos parecem indicar uma mesma direção político-ideológica. De acordo com as reportagens encontradas *Online* no site das empresas parceiras e no Portal Vermelho, para o pesquisador da Esalq/USP (Paulo Kageyama), um dos elaboradores do projeto: *“Muda-se a relação entre capital e trabalho”*; conforme o presidente do conselho de administração da Fíbria (José Penido): *“É um marco no convívio do agronegócio com a agricultura familiar”* e *“A estratégia é superar antagonismos e encarar os problemas historicamente agudos no sul da Bahia”*; já para o dirigente nacional do MST (Márcio Matos): *“Chegamos a um novo paradigma de negociação sobre passivos, diálogo que surgiu a partir de relações conflituosas e se repetirá junto às demais empresas do setor”* (PORTAL VERMELHO, 2012). Observa-se uma confluência no discurso e o *consenso* dos sujeitos em torno dos interesses do agronegócio que representa o grande capital no campo brasileiro. Para a implementação desse assentamento, o Incra comprou da Fíbria as Fazendas Colatina A e B⁴ e Cotia, conforme noticiado no informe publicitário da Figura 3.

⁴ A entrega da terra da Fazenda Colatina, atualmente, denominada de Assentamento Jaci Rocha, que faz parte do Projeto Assentamentos Sustentáveis pode ser visualizada em Bahia (2015).

Figura 3 - Informe publicitário sobre a compra de fazendas para assentamento de famílias do MST

Bons Exemplos

Incra/BA avança para a criação de assentamento no Extremo Sul



As Fazendas Colatina AB e Cotia situada no município de Prado, no Extremo Sul, será em breve assentada por famílias de trabalhadores rurais da reforma agrária.

Nesta segunda-feira (22), foi realizada a assinatura da Escritura Pública, na sede da Procuradoria Geral do Estado (PGE), pelo Superintendente Regional Gugé Fernandes, a Chefe da Procuradoria Regional Federal Especializada, Vera Lúcia Torres, pelos Procuradores da empresa Fibria, João Iigima e Fausto Rodrigues Alves, assinou também o Secretário de Administração do Governo Estadual Edeuvino da Silva Góes e o Procurador Geral da República Rui Moraes Cruz.

Segundo Gugé Fernandes essa é uma conquista importante para os trabalhadores da reforma agrária, pois essa é uma região com muitas famílias acampadas. "Estamos diminuindo conflitos na região, e contamos com o apoio do Governo do Estado durante as negociações com as empresas de celulose. O próximo passo será levar a escritura a registro, no Cartório do município de Prado, para então realizarmos a imissão na posse das famílias", declara Fernandes.

Colatina - O imóvel tem capacidade para assentar 272 famílias de trabalhadores rurais, nos 3,9 mil hectares de terra adquiridos. O processo de compra do imóvel foi conduzido de acordo ao Decreto 433/92, considerando que a venda da propriedade foi ofertada pela Fibria Celulose. O Incra investiu 22,8 milhões na compra. Com isso, as famílias irão utilizar um modelo voltado para priorização de atividades agrícolas nos moldes dos sistemas agroflorestais e da agroecologia. O Incra vistoriou o imóvel, pela primeira vez, em maio de 2013, quando a Fazenda Colatina já pertencia a Fibria Celulose.

Dezembro, 2014

Fonte: Informe cedido pela Fetag – Ba.

Para o secretário da SERIN, que foi entrevistado na pesquisa o objetivo do acordo foi o de “buscar estabelecer a ‘paz social’ no campo”, e para isso foram realizadas reuniões com a participação dos seguintes segmentos: SERIN; ESALQ/USP; o representante do grupo empresarial Fíbria; lideranças nacionais do MST, e também de outros movimentos sociais; membros da Coordenação de Desenvolvimento Agrário – CDA; da Secretária Estadual de Agricultura - SEAGRI; dirigentes do INCRA, representantes de universidades locais da Bahia e ONGs.

Os secretários da SERIN salientaram que esta parceria trata-se de uma experiência que o governo está realizando sobre a legalização e organização das áreas, com o intuito de estancar os conflitos por terra na região Extremo Sul da Bahia, sendo esta uma iniciativa do ex-governador Jaques Wagner, a qual buscou estimular os empresários a se articularem com os movimentos sociais, apoiados pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Bahia - CODES, “para garantir uma aliança inédita envolvendo universidades; as três esferas do governo; empresários e movimentos sociais, tendo como ênfase especial um modelo de desenvolvimento a ser planejado com um forte olhar voltado para a educação e sustentabilidade ambiental.”

A função desse Conselho é discutir estratégias de desenvolvimento para o Estado. No caso dos conflitos de terra no Extremo Sul da Bahia, a argumentação dos secretários da SERIN, como representantes do governo no Conselho foi: *“não adianta ficar nesse impasse de ocupa terra, desocupa terra... Tem que tentar uma solução negociada”*. A partir desse diálogo surgiu um acordo para estancar os conflitos de terra na referida região, os quais aconteciam, principalmente porque os latifundiários não aceitavam vender a terra para o INCRA realizar os assentamentos, tendo em vista que o valor do hectare de terra pago pelo governo federal era muito baixo em relação ao valor real da terra naquela região considerada de alta produtividade, originando daí um novo formato de reforma agrária baseado no consenso. A região explicitada foi uma fronteira de expansão de capitalismo agrário no Brasil, sobretudo nos anos de 1970, e está acima dos padrões de produtividade geral da agricultura na Bahia como um todo, com várias áreas de produção, “tornando-se inviável do ponto de vista da produção de terra, implementar o modelo tradicional da reforma agrária” (SERIN). Por isso, as ocupações de terra na região geraram muitos conflitos e mortes. Para resolver o impasse e fazer um acordo, o governo estadual tentou negociar com o seguinte argumento para os empresários:

Não dá pra vocês imaginarem que vão passar a vida toda, expulsa o povo, bota o povo pra dentro, isso não resolve. Vocês gastam muita energia, gasta energia do estado, das nossas polícias, e isso não impede que o roubo de madeira e de carvão aconteça, porque sempre vai ser um ódio mortal de um lado e do outro. Então, nós temos que pensar algo que seja bom pra todos ganharem (Pesquisa de campo, SERIN).

Para os movimentos sociais a argumentação foi a seguinte:

Vocês sabem claramente que aqui não tem, ao longo prazo condições de afirmar como assentamento. Vocês vão ter sempre essa situação de ser colocado pra fora, nunca vai ter um assentamento legalizado [...] Então, vamos ter que sair dessa situação. Vamos ter que sentar com as duas partes (Pesquisa de campo, SERIN).

Observamos a presença marcante do Estado como mediador dos conflitos sociais, numa espécie de capitalismo de Estado, sob o argumento de que “tem que ajudar a todos”. O acordo originado desta mediação trata-se principalmente do convencimento dos trabalhadores para deixar documentado que a partir o mês de junho de 2011, não se ocuparia mais terra do agronegócio na região, passando a ideia de que poderia ser um “bom negócio” na medida em que as empresas capitalistas do campo também não pediriam reintegração de posse das terras que foram ocupadas até aquela data. Assim, parece originar daí um novo paradigma de reforma agrária, a partir do diálogo e consenso entre as classes antagônicas. Por isso, estamos designando-o de *Reforma Agrária do Consenso*. Coadunamos com o pensamento de Ariovaldo Umbelino de Oliveira, quando ele afirma que a política de reforma agrária do governo do PT está marcada por dois princípios:

Não fazê-la nas áreas de domínio do agronegócio e fazê-la apenas nas áreas onde ela possa “ajudar” o agronegócio. Ou seja, a reforma agrária está definitivamente acoplada à expansão do agronegócio no Brasil. É como se estivesse diante de uma velha desculpa: o governo [...] finge que faz a reforma agrária e divulga números maquiados na expectativa de que a sociedade possa também fingir acreditar (OLIVEIRA, 2010, p. 90).

Sobre esse ‘acordo’, um dos dirigentes regionais do MST na Bahia ressaltou em entrevista:

Eu acho que nós fomos inteligentes o suficiente para atacar as multinacionais. Ocupamos terras da Veracel, Suzano e Fíbria. Hoje temos em de 25 a 26 mil hectares de terra ocupadas. Qual a segurança que nós temos? Temos o *acordo*, um *acordo (grifo nosso)* que é uma ata lavrada, onde tem a participação do governo do Estado, do governo federal, a empresa, a Esalq que fala em nome do Movimento, que não somos nós do Movimento que vamos, quem vai é a Esalq, a Universidade de São Paulo, ela que fala em nome do Movimento, pra nós não ter esse vínculo, essa aproximação: é o MST que está negociando com a Veracel, é o MST que está negociando com Fíbria, ou com A, ou B, ou C... Aí é o pessoal da Esalq que fala em nome do Movimento (Dirigente Regional do MST, Pesquisa de campo).

Percebe-se então que o MST, estrategicamente, para não deixar evidente que está estabelecendo acordos ou parcerias com o agronegócio e o Estado, delega para a ESALQ/USP a função de mediadora na “negociação”. Entretanto, a referida Universidade é a responsável por elaborar o projeto ambiental milionário, sendo este um dos principais objetivos desta parceria para a região, o qual é financiado pelas próprias empresas do agronegócio. Assim cabe questionar: Com o MST não tem parceria com o agronegócio, se os projetos de formação agroecológica implementados nas suas áreas de assentamento, na regional Extremo Sul, são elaborados e implementados pela ESALQ/USP, por meio da utilização de recursos do agronegócio? O MST estaria tentando manipular as consciências

no sentido de esconder a essência e evidenciar as aparências sobre esta relação contraditória?

Nessa proposta chamada pela Fíbria de "projeto popular de país com sustentabilidade social e ambiental", a referida empresa destinou no ano de 2011, investimentos em comunidades, como os feitos no projeto de Assentamentos Sustentáveis em parceria com os movimentos sociais do campo no Extremo Sul da Bahia, o montante de mais de 20 milhões de reais (Fíbria, 2012) com a decisão de se tornarem assentamentos exemplares de um projeto de agroecologia e sistemas agroflorestais para o Brasil.

Quadro 1 - Diálogo dos sujeitos (Movimentos sociais, agronegócio e Estado) acerca da parceria e do consenso.

| Sujeito da pesquisa | Sobre a negociação e a parceria para o consenso |
|--|---|
| <i>Veracel</i> – Entrevista realizada na pesquisa de campo com o gerente de sustentabilidade da empresa. | Nós fizemos um trabalho de separar o joio do trigo. Bom, identificamos seis movimentos sociais, estabelecemos uma linha de corte nesse horizonte temporal de julho de 2011. Então negociamos com o governo do estado que nos ajudou a mediar. A Veracel assumia naquele momento da negociação de mesa, todas as áreas que estavam ocupadas até julho de 2011. [...] Os movimentos sociais por sua vez teriam que aceitar e aceitaram parte do acordo de recuar das áreas ocupadas após julho de 2011, ou seja, sair espontaneamente daquelas áreas, e isso aconteceu [...]. São seis movimentos: MST, o MLT, a FETAG, APRUNVE, o MRC e o FTL ⁵ . Sendo que desses seis movimentos os dois maiores que tem quase 80% das áreas ocupadas é o MST com uma boa quantidade de áreas ocupadas, e depois a FETAG é o segundo movimento em termo de área ocupada nesse acordo. O MLT é o terceiro movimento com maior quantidade de áreas ocupadas. Aí depois tem movimentos que são menores com áreas menores. [...]. |
| <i>Fíbria</i> – Gerente de sustentabilidade da Fíbria. Dados adquiridos por meio de correio eletrônico. | "Prezada Professora, agradeço muito o contato. Porém, este projeto que temos como a Sra pode crer, tem uma complexidade particular. Nós da Fíbria, somente falamos sobre ele com a concordância e alinhamento dos outros parceiros (<i>Grifo nosso</i>), ou seja, a ESALQ e o próprio movimento". |
| <i>Estado (Bahia)</i> - Governador da Bahia, Jaques Wagner, disponível | "Tanto o MST quanto a empresa entenderam que o diálogo é a melhor opção". |

⁵ Observa-se que nenhum destes movimentos assinou a Petição Pública enviada ao Ministério Público pelos movimentos sociais da Bahia, atingidos pela expansão da Veracel, Suzano e Fíbria na Bahia (Cf.: PETIÇÃO PÚBLICA, 2012).

| | |
|--|---|
| <p>em: http://www.esalq.usp.br/acom/clipping/arquivos/07-06-2012_Governo_MST_ESALQ_e_Fibria_lancam_centro_de_formacao_na_Bahia_Painel_Florestal_PF.pdf</p> | |
| <p>MST – Márcio Matos, representante da Direção Nacional do MST. Disponível em: 1 - http://www.vermelho.org.br/noticia/189167-8 ; 2 - http://www.esalq.usp.br/acom/clipping/arquivos/07-06-2012_Governo_MST_ESALQ_e_Fibria_lancam_centro_de_formacao_na_Bahia_Painel_Florestal_PF.pdf</p> | <p>1 - "Chegamos a um novo paradigma de <i>negociação</i> sobre passivos, <i>diálogo</i> que surgiu a partir de relações conflituosas e se repetirá junto às demais empresas do setor". (<i>Grifos nosso</i>).</p> <p>2 - "Neste momento, encerram-se as diferenças entre o MST e Fíbria, avançando em um modelo de agricultura que possa permitir ao homem produzir sem prejudicar a natureza".</p> |
| <p><i>Fetag – Ba</i> - Dirigente da Fetag – Ba, Ailton Lisboa. Dados adquiridos por meio de correio eletrônico em 16/11/2015.</p> | <p>O processo de negociação entre Mov. Sociais, Empresas e Governo, iniciou com a Fazenda Colatina, Mun. do Prado, quando o MST e a Fíbria, mediados pelo Governo do Estado, chegaram ao <i>consenso (grifo nosso)</i>, pondo fim ao conflito, daí, se estendeu, à outras propriedades da Fíbria e Suzano, como também à várias áreas da Veracel, tendo sempre, o governo do Estado, como interlocutor/mediador, envolvendo uma área no município de Itapebi (Fazenda Candelária), ocupada pelo MRC e FTL, uma área no município de Eunápolis (Fazenda São Caetano), ocupada pela FETAG-BA e MLT, várias propriedades ocupadas pelo MST e outras pela FETAG-BA. No caso da FETAG-BA, o marco inicial do acordo foi em outubro de dois mil e onze, quando houve uma reunião em Salvador entre Veracel, FETAG-BA e Governo do Estado, nesta reunião foi redigido uma ata, quando se definiu que áreas ocupadas após o mês de julho de dois mil e onze não seria contemplada no acordo daí em diante aconteceram várias reuniões, seminários e encontros, sendo que essa primeira reunião foi fruto da reivindicação da FETAG-BA pedindo a intervenção do Estado no caso, em uma passeata realizada em Eunápolis no ano de dois mil e onze após várias reintegrações de posse em acampamentos da FETAG-BA.</p> |
| <p><i>FTL</i> – Dirigentes do FTL Dados adquiridos por meio de correio eletrônico em 20/11/2015.</p> | <p>Não considero uma parceria; e sim um início de “diálogo” fragilizado pela postura da Veracel. Em Itagimirim temos um projeto Roça do Povo que conta com alguns investimentos da</p> |

| | |
|--|--|
| | Veracel. Temos uma unidade de beneficiamento de Farinha (edital Veracel e governo do estado) e comodato de uma área de uns 15 hectares para o cultivo da mandioca. |
|--|--|

Fonte: elaboração própria

O trecho da entrevista da FETAG-BA traz uma síntese do que de fato aconteceu no processo de negociação entre os sujeitos, e pressupõe o que Lukács (1968) descreveu em seu ensaio "Marx e o problema da decadência ideológica", que retrata o período posterior às revoluções de 1848, quando os elementos ideológicos progressistas da burguesia, classe revolucionária daquela época, são trocados por elementos conservadores. Na nossa análise o mesmo acontece com os movimentos sociais analisados quando estabelecem as parcerias que estamos denominando de *Reforma Agrária do Consenso*.

A *ideologia* é um conceito polissêmico e enigmático da ciência social moderna. Segundo Michel Löwy (1987, p. 9-10), "ao longo dos últimos dois séculos se tornou objeto de uma acumulação incrível, até mesmo fabulosa, de ambiguidades, paradoxos, arbitrariedades, contrassensos e equívocos". O entendimento desse conceito como registro de pressões deformadoras não é recente. Sua origem remonta a antiguidade quando os gregos começaram a refletir sobre os problemas dos seres humanos de maneira mais concreta, sem se apegar aos mitos e às religiões, para que de fato pudesse *conhecer* a origem do homem longe de falsas ilusões ou do escamoteamento da realidade. Nesse sentido, Platão, com o seu "*mito da caverna*" chamava a atenção dos seus discípulos sobre a possibilidade de ver sombras ao invés de seres reais, ou seja, enxergar a aparência e não a essência. Então, a preocupação com o *conhecimento* do real, e não somente do abstrato passou a ser uma constante, principalmente para os filósofos que faziam especulações sobre a realidade. Os iluministas demonstravam um exacerbado otimismo na crença de que por meio do conhecimento todas as questões da humanidade poderiam ser resolvidas. E com o poder da persuasão, da argumentação racional e a socialização do conhecimento científico seria possível dar fim à ignorância, à superstição e o preconceito (KONDER, 2002).

De acordo com essa percepção, a consciência era produto do meio e a realidade objetiva era compreendida pelas impressões sensoriais que por sua vez eram reproduzidas pela ideologia, por meio da qual os homens chegavam mais próximo do real e se livrava dos subjetivismos. Dentre os socialistas, destaca-se inicialmente Fourier (1970, p.27) que trata a ideologia como "catarata das mais espessas, que cega o espírito humano, deforma a sensibilidade, calunia as paixões e dificulta a compreensão dos homens entre si". Entretanto, a tônica necessária seria acrescentar às concepções de ideologia a capacidade de reflexões sobre a crítica e a autocrítica mediante os conflitos

advindos do conhecimento e das determinações históricas. Por isso, os filósofos do idealismo clássico (Kant e Hegel) acrescentam à essa discussão a importância do *sujeito* na construção do seu conhecimento e responsável pela própria realidade do conhecimento adquirido ideologicamente. Os sujeitos poderão sair da condição de *sujeitos sujeitos* e se tornarem ativos, interferindo na realidade e no processo histórico. Assim, começa a ser valorizada a construção subjetiva do conhecimento, e este deixaria de ser concebido apenas como um registro fiel e objetivo da realidade (KONDER, 2002, p. 26).

Na concepção marxiana foi sistematizada a compreensão do homem sobre o mundo existente (ontologia), sobre o próprio conhecimento (gnosiologia) e sobre as ações e valores humanos (axiologia); a sua concepção de ideologia está relacionada com o ajuste de conta que Marx fez com Hegel, principalmente, na concepção de Estado, em sua "*Crítica ao direito público hegeliano*", na qual Hegel foi acusado por Marx de "*um formalismo inaceitável*" (MÉSZÁROS, 2011). Hegel atribui ao que idealiza como "Estado ético", uma realidade histórica substantiva que está destinado a subsumir a sociedade civil antagonica, sobre a qual ele é erigido como seu elemento constitutivo e de base material contínua. A temporalidade hegeliana de Estado é fundamentada em sua obra, pela noção do "eternamente presente", que é, paradoxalmente, transfigurado na teleologia do Absoluto. Para Marx (1996), o Estado é o resultado da criação de homens alienados e está sujeito aos determinantes históricos. Se para Hegel, o Estado é eterno, a-histórico e está acima da sociedade coletiva e ideal, para Marx, este é resultado do contexto histórico e moldado pela sociedade, e não o contrário. E a ideologia é responsável pela alienação⁶ ou estranhamento por meio do qual o Estado se apresenta como um corpo estranho que submete a sociedade ao seu controle, sendo os indivíduos levados a acreditar numa *ideia ilusória* de um Estado racional que promove a paz e organiza a sociedade por meio da lei. Ou seja, diferente do que Hegel considerou como o "Espírito do Mundo" e a Razão suprema, pois Marx o enxergou como o responsável por legitimar as contradições entre as classes. E para superar essa alienação seria necessário ir à raiz da mesma atacando a contraposição entre sujeito/objeto, por meio da compreensão histórica da realidade que reagiria contra as distorções ideológicas adquiridas nas relações de produção (trabalho) e fortaleceria a consciência crítica. Em "*A ideologia alemã*", de Marx e Engels (2002, p.7), encontramos uma passagem importante do pensamento desses autores sobre a ideologia:

os seres humanos elaboraram até agora falsas representações a respeito deles mesmos, do que são ou deveriam ser. [...] Libertemo-los das ficções do cérebro, das ideias, dos dogmas, das essências imaginadas sob cujo jugo se atrofiaram. Rebelemo-nos contra o domínio das ideias. Ensinemo-los a trocar as fantasias por ideias que correspondem à essência do Homem. [...].

⁶ Baseado em Marx, Mézszáros (1981, p. 36) afirma que a alienação se caracteriza, portanto, pela extensão universal da "vendabilidade" (isto é, transformação de tudo em mercadoria); pela conversão dos seres humanos em "coisas", de modo que possam aparecer como mercadorias no mercado.

Observamos que estes pensadores apresentam a ideologia como uma visão distorcida da realidade cuja representação da mesma está condicionada ao idealismo subjetivo, no qual o Estado paira acima da sociedade. Concretamente, tais pressupostos são evidenciados na realidade pesquisada quando a classe dominante, por meio do agronegócio e do Estado, numa relação de exploração convence aos explorados de que os mesmos estão sendo beneficiados pelas empresas de eucalipto. Entretanto, os exploradores são muito mais beneficiados, como se verifica na fala do representante da Veracel Celulose (Pesquisa de Campo) de que a empresa Veracel fez investimentos na região Extremo Sul, pensando em seus próprios interesses.

A partir do momento que os acionistas se decidem por fazer a fábrica, fazer o investimento da fábrica, que foi um investimento de milhões de reais, a empresa entra numa segunda etapa, e aí para tornar a região mais atrativa, pra fixar pessoas que venham morar aqui para operar essa fábrica, fez uma série de investimentos. Como a região continha na época um déficit de cultura social muito grande, muito alta, a empresa teve que fazer muitos investimentos nessa área, e nos últimos dez anos a empresa investiu em cultura social. A empresa já fez parcerias com o Estado e com os municípios na melhoria de condições de saúde, construindo unidades e equipando unidades de saúde, foi responsável pela construção de uma série de unidades de saúde nos municípios, doação de materiais equipamentos, treinamento de pessoas. [...] Então, ela fez todo um trabalho de calçamento e pavimentação de ruas, que era de esgotos a céu aberto, fez toda a parte de drenagem pluvial de esgotamento sanitário e instalação de água potável nessa localidade, e fizemos também ao longo desse tempo vários investimentos na área de educação (Pesquisa de Campo com a Veracel. 2014).

Se a empresa é responsável por causar muitos danos ao meio ambiente e à saúde dos moradores nas suas redondezas, é mais que necessário e até mesmo uma obrigação moral que a mesma invista nas melhorias dos espaços públicos para que a comunidade prejudicada possa ter atendimento. Ainda assim, notamos no começo da citação que a preocupação da empresa é criar as condições para que os trabalhadores possam fixar na região explorada pela mesma. Dessa forma, a Veracel alcança dois objetivos: manter trabalhadores de seu interesse na região, e construir ideologicamente um *consenso* generalizado de compromisso e responsabilidade social na sociedade civil, tornando presente o que Marx e Engels denominaram de "falsas representações" ou de uma visão distorcida da realidade. Nesse sentido, o entrevistado acrescenta:

[...] Isso não é filantropia, isso é negócio, interesse de negócio, filantropia não existe nessa questão. E se nós não tivéssemos motivos não estávamos envolvidos nesses conflitos e esses conflitos existem. São reais. Não podemos operar, não podemos estar na região e sendo competitivo, pelos custos inadequados, e sim, tendo imagem, reputação, e imagem que seja capaz de gerar confiança no mercado, de assumir isso sem que a gente esteja pendendo pra essa área, isso é um tipo de esforço, de relação. Isso é crucial, estratégia pro negócio, isso não é filantropia (Veracel, Pesquisa de Campo, 2014).

Como arauto do capital (neo)desenvolvimentista, o entrevistado deixa cair a máscara de que a empresa está preocupada com a população e com o desenvolvimento regional, e

deixa clara a importância do “*negócio e do mercado*” na relação entre trabalhadores e capitalistas. Para tanto, utiliza-se do mecanismo de cooptação por meio de pequenas benesses, de forma que a sociedade acredite que a empresa está sendo solidária e filantrópica. Indubitavelmente, a ideologia se manifesta nesse contexto. Além de utilizar a força da razão material e um arsenal político-ideológico à sua disposição na sociedade civil, o agronegócio, enquanto classe dominante exerce seu poder ideológico na regional Extremo Sul, beneficiando-se da mistificação, por meio da qual as pessoas que sofrem as consequências da ordem estabelecida são induzidas a legitimar na forma de *consenso*, os valores e as políticas que são contrários aos seus próprios interesses. Contudo, o fazem, acreditando que estão agindo de maneira correta para o seu próprio bem-estar, pois o referido *consenso* é construído por meio de instituições que exercem o poder hegemônico na consciência de classe. No caso do nosso objeto de estudo, a mediação para a construção do referido *consenso* entre os movimentos sociais e o agronegócio foi realizada pela ESALQ/USP (instituição estatal) e pelo governo do estado da Bahia, ocorrendo o que poderemos denominar de concepção weberiana de Estado que atende aos interesses sociometabólicos do capital, conforme se verifica:

A participação de um mercado [...] estimula a associação das partes individuais [...] todos concordam com as regras destinadas a regulamentar as transações e a garantir condições favoráveis para todos. Pode-se também observar que o mercado e a economia competitiva nele apoiada forma o tipo mais importante de determinação recíproca da ação em função do puro interesse próprio, um tipo característico da vida econômica moderna. (WEBER, 1999, p. 92).

A dominação da sociedade por meio do *consenso* não é recente. Bismarck no século XVIII, na Alemanha, visando subjugar a oposição de classes buscou negociar ao invés de impor cruelmente o poder utilizando a repressão estatal. Mészáros (2011) analisa o *consenso* por meio da concepção habermasiana, de que o mesmo está enraizado na “competência comunicativa” dos sujeitos e acontece por meio do diálogo. O que a teoria da “Ação Comunicativa” de Habermas (1970) negligencia é que as relações de poder na sociedade capitalista, onde o diálogo é idealizado sofre influência dos determinantes históricos, sociais e econômicos, subjacentes nas relações de classe. Portanto, o diálogo acontece entre indivíduos que defendem interesses em comum, e também entre os indivíduos que possuem interesses dicotômicos. Ou seja, o diálogo está embrenhado de interesses que podem ser consensuados ou contestados, dependendo da forma como é conduzido, e também dos pressupostos ideológicos inculcados no seu conteúdo.

Conclusão

As questões sobre a reforma agrária pontuadas no texto trazem elementos que evidenciam a atualidade nesta forma de democratização do acesso a terra no país, pois a manutenção da concentração fundiária como resultado cada vez mais presente da

territorialização do agronegócio em contraposição à territorialização do campesinato constitui um movimento em disputa no qual ainda vem gerando muitos conflitos no campo. Mas para que a reforma agrária seja utilizada como uma estratégia de desenvolvimento econômico dos camponeses faz-se necessário também a implementação de um conjunto de políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo condições dignas de sobrevivência. E é nesse contexto das políticas públicas que cabe a participação do Estado, a qual têm se constituído como um território de disputa pelas grandes corporações do agronegócio e também pelos movimentos e organizações socioterritoriais. Essa correlação de forças tem gerado uma conflitualidade antagônica, onde cada um destes sujeitos coletivos defendem os interesses de acordo com a sua classe.

Entretanto, o Estado brasileiro, não diferente do que Marx preconizou, está composto de um *staff* que responde aos interesses classe dominante no poder. No tocante à reforma agrária, a tônica governamental tem sido a implementação de uma política agrícola de subordinação dos camponeses aos grandes empresários de *commodities* no campo pautada no paradigma do capitalismo agrário. Assim, se observa que a reforma agrária daí depreendida, idealizada nos gabinetes do agronegócio e da burocracia estatal, pelos apoletas do capital é um instrumento de subordinação de uma classe à outra, e vem sendo utilizada como forma de manutenção do controle e do desenvolvimento desigual no campo brasileiro.

É nessa acepção que se insere o que aqui denominamos de *Reforma Agrária do Consenso*. Parte de um conceito de reforma agrária, idealizada pelos arautos do Estado (neo)desenvolvimentista, que afirmam implementar uma política agrária voltada para a conquista da "paz social no campo" a qual se realiza por meio de uma conciliação de interesses "negociada" entre as classes dicotômicas, representadas pelo agronegócio e os movimentos sociais do campo.

Referências

BAHIA. SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. Mais de 200 famílias recebem assentamentos sustentáveis em Prado. Salvador: 30/04/2015. Disponível em: <http://secom.ba.gov.br/2015/04/125282/Mais-de-200-familias-recebem-assentamentos-sustentaveis-em-Prado.html>, acesso em 30/05/2017.

BERNSTEIN, Basil. **O socialismo evolucionário**. Rio de Janeiro: Zahar editores. Tradução de Manuel Teles, 1964.

BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1982.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal de 1988.**

_____. **Lei Nº 4.504, de 30 de novembro de 1964.** Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Brasília (DF): 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm , acesso em 30/05/2017.

BUREAU VERITAS BRASIL. Relatório Público de Certificação de Manejo Florestal. S/l: 2015. Disponível em: <http://www.bureauveritascertification.com.br/sobrenos/relatorios-publicos#&panel1-> , acesso em 30/05/2017.

DALUTA. **Banco de dados da luta pela terra.** Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/projetos/dataluta_brasil_2013.pdf , acesso em 30/05/2017.

FÍBRIA. **Relatório de sustentabilidade.** S/l. : Fíbria Celulose S.A. 2014. Disponível em: <http://www.fibria.com.br/relatorio2013/shared/relatorio-de-2012-firmes-no-rumo-7abr2014.pdf> , Acesso em 23/10/2015.

_____. Midia: releases. S/l: 30/04/2015. Disponível em: <http://www.fibria.com.br/midia/releases/entrega-da-fazenda-colatina-para-familias-assentadas-pelo-incra-na-bahia-consolida-projeto-assentamentos-sustentaveis-com-agroflorestas-e-biodiversidade/> , acesso em 30/05/2017.

FOURRIER, Charles. Le Nouveau Industriel et sociétaire. **Oeuvres completes**, vol. VI. Londres, Anthropos, 1970.

GAZETA DA BAHIA (A). **Assentamentos sustentáveis: projeto em Porto Seguro poderá ser modelo para o Brasil.** Porto Seguro (BA): 24/04/2013. Disponível em: <http://www.agazetabahia.com/noticias/geral/3123/assentamentos-sustentaveis-projeto-em-porto-seguro-podera-ser-modelo-para-o-brasil-29-04-2013/> Acesso em: 05/01/2016.

GLASS, Verena. **Para João Pedro Stedile, tempo da reforma clássica passou. Repórter Brasil**, 03/07/2013. Disponível em: <http://reporterbrasil.org.br/2013/07/para-joao-pedro-stedile-tempo-da-reforma-classica-passou/> , acesso em 30/05/2017

HABERMAS, Jürgen. **The theory of communicative action.** Vol 2. Lifeworld and sistem: A critique of functionalist reason. Boston, Beacon Press. 1970.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** (6. ed.) São Paulo: Paz e Terra. 1997.

LUKÁCS, George. **Marxismo e teoria da literatura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1968.

LÖWY, Michel. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. Trad. De Juarez Guimarães e Suzanne Felício. São Paulo, Buscavida, 1987.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: Anped Sul, IX. *Anais do Seminário de pesquisa em educação da região Sul*. 2012.

MARTINS, José de Souza. Reforma Agrária: o impossível diálogo sobre a História possível. In: Tempo Social. **Revista de Sociologia da USP**, 1984.

MARX, KARL. **A ideologia alemã**. Tradução José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec. 2002.

_____. **O capital**. Crítica da Economia Política. Livro Primeiro. Volume I. O Processo de Produção do Capital. TOMO 1 (Prefácios e Capítulos I a XII). São Paulo : Editora Nova Cultural (Os Economistas). 1996.

MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital**. Tradução Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo. 2011.

MST. Princípios da Educação no MST. **Caderno de Educação**, n. 8, Porto Alegre. 1995.

_____. **Cartilha do Programa Agrário do MST**. VI Congresso Nacional do MST. São Paulo. 2014.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **O que significa agronegócio?** 2010. Disponível em: <http://www.seea.org.br/artigojoseadilson2.php> . Acesso em: 13/11/2015.

PASSA PALAVRA. **O MST e a reforma agrária**. 23 set. 2012. Disponível em: <http://www.passapalavra.info/2012/09/64686> . Acesso em: 22/02/2016.

PETIÇÃO PÚBLICA. Abaixo-assinado carta dos atingidos pela expansão da Veracel, Suzano e Fibria na Bahia. São João do Paraíso – Mascote, 21 de abril de 2012. Disponível em: <http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=P2012N24532> , acesso em 30/05/2017.

PORTAL VERMELHO. **MST e Fibria: aliança inédita encerra conflito no campo**. São Paulo: 23 de julho de 2012. Disponível em:

http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_noticia=189167&id_secao=8 , acesso em 30/05/2017.

RICCI, Rudá. **Lulismo**: da era dos movimentos sociais à ascensão da nova classe média. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira. 2010.

SAMPAIO JR., P. A. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serv. Social e Sociedade**, São Paulo, n. 112, p. 672-688, out./dez. 2012.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Ocupar, resistir e produzir também na educação. O MST e a burocracia estatal: negação e consenso – 2013**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 390f.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília, Ed. UNB. 2 v. 1999.

Recebido em 10/01/2017

Aprovado em 21/04/2017

O QUE OS EMPRESÁRIOS QUEREM DA EDUCAÇÃO?

IPES e CONEPES na ditadura empresarial-militar brasileira

Renata Azevedo Campos¹
Zuleide Simas da Silveira²

RESUMO: O presente artigo se propõe a analisar os diferentes interesses que mobilizaram as frações do empresariado brasileiro em torno dos rumos da política educacional da ditadura empresarial-militar, após o golpe de 1964. Entendendo que a classe burguesa não se constitui como um bloco monolítico, serão colocadas em perspectiva as defesas para a educação dos empresários ligados à indústria, a partir do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), e dos empresários de ensino, organizados nos Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (CONEPEs), tendo em vista a compreensão de suas diferenças. Essa proposta parte da análise de que as principais consequências da política educacional da ditadura empresarial-militar brasileira foram a vinculação da educação com interesses do mercado e o favorecimento à privatização do ensino. Compreendendo a ligação dessas consequências com os interesses das frações burguesas em análise, buscamos mostrar como as defesas do IPES e dos CONEPES, ainda que heterogêneas, se mostraram conciliáveis na composição de um projeto que se materializou na realidade educacional.

Palavras-chave: Política educacional – Ditadura empresarial-militar – IPES; CONEPE.

WHAT DO ENTREPRENEURS WANT FROM EDUCATION? IPES and CONEPES in the Brazilian corporate-military dictatorship

ABSTRACT: This article proposes to analyze the different interests that mobilized the fractions of Brazilian entrepreneurs around the educational policies of the military-business dictatorship after the coup of 1964. Understanding that the bourgeois does not constitute itself as a monolithic block, will be analyzing the entrepreneurs linked to industry, from the *Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais* (IPES), and entrepreneurs of education, organized in the *Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino* (CONEPEs), finding the differences. This proposal starts from the analysis that the main consequences of the educational policy of the Brazilian military-business dictatorship were the linking of education

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Atua como professora de História na Rede Municipal de Ensino de Belford Roxo. Email: renataazevedort@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Atua como professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. É líder do Grupo de Pesquisa Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento e é membro do Grupo de Projetos Integrados de Pesquisas em Trabalho, História, Educação e Saúde (THESE). E-mail: zuleidesilveira@terra.com.br

with market interests and favoring the privatization of education. Understanding the link between these consequences and the interests of the bourgeois fractions under analysis, we sought to show how the defenses of the IPES and CONEPES, although heterogeneous, proved to be reconcilable in the composition of a project that materialized in educational reality.

Keywords: Educational policy – Business-military dictatorship – IPES – CONEPE.

Introdução

O Regime político ditatorial e empresarial-militar, que se instalou no Brasil a partir de um golpe de Estado em 1964, tinha como perspectiva atender os interesses dos setores mais dinâmicos do capitalismo brasileiro. Às demandas econômicas correspondiam necessidades políticas de uma fração de classe que não conseguiu construir sua hegemonia com o conjunto da sociedade. Os entraves estavam presentes tanto no congresso nacional, cuja composição apresentava ares mais conservadores, quanto no interior da classe trabalhadora, cuja mobilização fora acentuada com a crise de 1962. O golpe foi uma solução para que o projeto de capitalismo associado-dependente, que vinha se construindo desde a década de 1950, pudesse seguir sem maiores complicações políticas.

O governo de Juscelino Kubistchek, em meados dos anos 1950, fora um marco no desenvolvimento do capitalismo brasileiro por ter lançado as bases de uma nova forma de acumulação. Essa transformação teve como característica principal um reposicionamento na hierarquia dos setores da economia, a partir do qual a indústria de bens de consumo duráveis assumiu a posição mais dinâmica no âmbito da reprodução do capital. Sendo essa indústria capitaneada pelo "capital multinacional e associado"³, ainda que a produção fosse realizada internamente, grande parte dos lucros era remetida para o exterior. Somado a essa evasão de divisas, o capital estatal, responsável pelo setor de bens de capital e produção, não conseguia arcar com todas as demandas do setor de bens de consumo duráveis. Compondo a relação de dependência, a solução para não se reduzir o dinamismo industrial foi a importação dos insumos necessários às multinacionais e o recurso a empréstimos externos (DRAIBE, 1995).

O Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) representava a fase política desses interesses multinacionais e associados numa perspectiva de organizá-los e difundi-los tornando-os de toda a sociedade. Portanto, como uma entidade de uma fração de classe que se pretendia direção, e não somente domínio, precisou construir o consenso com outros setores da classe dominante e até mesmo da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, tinha em sua organização associações empresariais representantes da ala mais dinâmica da burguesia atuante no Brasil - como o Centro de Indústrias do Estado de

³ A inserção do bloco multinacional, no Brasil, fez com que parte do capital brasileiro a ele tivesse que se associar para que pudesse coexistir nesse novo cenário de oligopólios.

São Paulo (CIESP), a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), a *American Chambers of Commerce*, entre outros -, mas também associações representativas de outras frações da classe dominante, bem como da classe média e da classe trabalhadora (DREIFUSS, 1981).

Observa-se, portanto, que a burguesia não se constitui como um bloco monolítico; ao contrário, existem diferentes frações em seu interior que se ligam de forma diferenciada a um mesmo processo de valorização de capital. Nessa perspectiva, pretendemos analisar as disputas, em torno dos rumos da reforma educacional do governo empresarial-militar, entre as frações de classe burguesa que se organizavam dentro e fora do IPES, tendo em vista a importância da perspectiva empresarial na orientação da educação pós-64. O principal problema levantado são os conflitos entre os empresários de ensino e o empresariado industrial e financeiro, cujos interesses educacionais são, senão conflitantes, ao menos heterogêneos.

Nesse sentido, damos destaque à análise de José Rodrigues acerca das distintas demandas educacionais dos diferentes setores empresariais. Para o capital comercial, ela aparece como mercadoria-fim a partir da venda de serviços educacionais – educação-mercadoria. Por outro lado, aparece como um insumo necessário à produção de outra mercadoria, força de trabalho, para o capital produtivo – mercadoria-educação. A Mercadoria-educação requer, portanto, garantias mínimas de qualidade educacional na perspectiva de formação para o trabalho, contrariamente à educação-mercadoria que prevê maiores demandas e menores custos (RODRIGUES, 2007; RODRIGUES, 1998).

Partindo desse referencial teórico, entendemos que a inflexão tecnicista dos currículos e a expansão da privatização do ensino – consequências da política educacional da ditadura empresarial-militar brasileira – têm origens em frações de classe distintas. (SAVIANI, 2008) Enquanto vemos a defesa da educação voltada para o desenvolvimento econômico sendo capitaneada, principalmente, pelo empresariado industrial, a defesa da privatização do ensino era articulada pelos setores ligados às escolas particulares, leigas e confessionais⁴.

Isso não significa que tais frações tenham entrado em disputa frontal pelos rumos da educação, mas tão somente que a heterogeneidade de interesses se materializava em articulações distintas com vínculos igualmente distintos com a aparelhagem de Estado. A forma e os termos, em que esses conflitos de interesses se deram, é o que pretendemos analisar.

⁴ Ainda que nossa intenção, quanto ao setor privado, se direcione para os empresários de ensino, não se mostra possível ignorar a articulação da Igreja Católica nesse setor.

O campo para análise dessas questões era, inicialmente, restrito aos seminários sobre educação organizados pelo IPES. Essa escolha se justificava pela centralidade do instituto na articulação do empresariado brasileiro, sob a direção das frações multinacionais e associadas. E também pelo fato do instituto ter sido a principal agência articuladora do Golpe de 1964, a partir do qual inseriu diversos de seus membros em postos estratégicos da administração pública (DREIFUSS, 1981).

No entanto, quando da análise das fontes, verificou-se que as figuras mais proeminentes ligadas à defesa das escolas particulares não participaram de nenhum dos seminários organizados pelo IPES, nem mesmo como ouvintes (IPES, 1964a; IPES, 1964b; IPES, 1969). Foi então que apareceu a necessidade de buscar as falas dessas figuras, ainda que mais superficialmente, para a análise dos possíveis conflitos de interesse entre a privatização do ensino e a educação para o desenvolvimento econômico.

Em meio aos vários sindicatos e associações de escolas particulares, os Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (CONEPEs) pareceram ser os mais convenientes por reunir, em um mesmo espaço, diversos dirigentes e suas organizações (SCARFONI, 2012). Dessa forma, a ampliação do campo empírico possibilita maior abrangência pela sua capacidade de sintetizar os interesses dos distintos setores e pela sua importância para a compreensão da política educacional do período. Tanto o IPES quanto os CONEPEs expressam o intuito das frações dominantes de coesionarem as suas demandas para apresentá-las de forma homogênea de modo a garantir maior poder de pressão.

O referencial teórico para análise das políticas públicas em sua relação com os conflitos entre classes e, principalmente, no interior da própria classe dominante, é o conceito de Estado Ampliado, de Antonio Gramsci. Nesta perspectiva gramsciana, entendemos o Estado não como sujeito autônomo ou um objeto dos interesses de classe, mas como uma condensação de relações sociais, que carregam em si suas contradições (MENDONÇA, 2008). Para empreender tal análise, Gramsci (2014) resignificou os conceitos de sociedade política e sociedade civil, as quais fariam parte do Estado, em sua nova significação ampliada. Estado esse cuja atuação se dá não somente por meio da coerção, expressa na sociedade política, mas também pela perspectiva de universalização de uma visão de mundo, construída na sociedade civil. A hegemonia é conquistada, portanto, por meio da atuação nas duas esferas que compõe o Estado.

O conceito de Estado ampliado põe em destaque que as classes sociais e suas frações se articulam também através de organizações de filiação voluntária, a partir das quais deve ser elaborada e difundida sua visão de mundo. Esses aparelhos privados de hegemonia, que se estruturam na esfera da sociedade civil, englobam os sistemas escolares, igrejas, veículos de comunicação, partidos etc. Ou seja, além da força, as frações de classe que se

pretendem hegemônicas lançam mão de recursos ideológicos geralmente organizados fora da arena do Estado *stricto sensu* (GRAMSCI, 2014). Nessa perspectiva, o conceito de hegemonia está intimamente ligado ao conceito de Estado ampliado, na medida em que hegemonia representa força e consenso.

Para a compreensão das frações burguesas em questão, foram analisados alguns documentos elaborados no âmbito do IPES e dos CONEPES. No período que aqui nos interessa – que se estende do golpe empresarial-militar em 1964 até a lei 5.692 de 1971 – o IPES realizou dois encontros para tratar dos rumos da política educacional. O primeiro deles foi o Simpósio sobre a reforma da educação, realizado entre 1964 e 65, para o qual foram distribuídos dois textos norteadores (IPES, 1964a; IPES, 1964b). De maior ressonância no período, em outubro de 1968, foi realizado o Fórum “A Educação que nos Convém” (IPES, 1969).

Nesse mesmo intervalo de tempo, 1964-1971, foram realizados cinco Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino. Em 1964, o oitavo congresso, realizou-se em Salvador e teve como tema a “Análise da Lei de Diretrizes e Bases”. O nono congresso, realizado no ano de 1966 em Curitiba, debateu os “Aspectos Dinâmicos da Educação nos Graus de Ensino Primário, Secundário, Normal, Comercial e Industrial”. Em fortaleza, no ano de 1967, foi feito o décimo congresso com o tema “Educação para o desenvolvimento”. Em 1969, com o tema “A Educação Geral e a Educação Técnica”, foi realizado no Rio de Janeiro o décimo primeiro congresso. E, por fim, o décimo segundo congresso teve como tema “As Novas Diretrizes e Bases da educação” e realizou em 1971 no Recife (CONEPE, 1964; CONEPE, 1966; CONEPE, 1967; CONEPE, 1969; CONEPE, 1971).

Antes de nos adentrarmos na análise dessas organizações da sociedade civil brasileira, nos debruçaremos, brevemente, sobre algumas das demandas que se apresentam para a educação no período posterior ao golpe de 1964.

O Golpe de 1964 e os novos rumos para a educação

O golpe de 1964, protagonizado por civis e militares, foi uma solução encontrada pela burguesia multinacional e associada para ultrapassar as barreiras que encontrava tanto entre outras frações dominantes quanto entre os trabalhadores. O seu projeto de desenvolvimento capitalista, marcado pelo controle oligopolista e pela abertura ao capital estrangeiro, não conquistou a hegemonia com o conjunto da sociedade e precisou de outros meios para a sua plena implementação; esse outro meio foi o golpe aparentemente “militar”. O papel do IPES nesse processo é de suma importância. Atuando a partir de diversas frentes, o instituto não só esteve à testa da articulação do golpe, mas também da reestruturação do aparato político e econômico que se seguiria. Dessa forma, além de

contribuir para a formação da consciência coletiva do empresariado como um todo e de sua ligação com as forças militares, agiu no sentido da mobilização da opinião pública de forma a deslegitimar o presidente João Goulart e construir um clima favorável à dissolução do seu governo (DREIFUSS, 1981).

Esse modelo de produção, garantido e perpetuado em 1964, colocava também novas tarefas para a educação. Além da necessária contenção dos conflitos sociais – que deveria ser obtida não somente pela repressão, mas também pela conformação – a escola era ainda chamada para atender o mercado de trabalho em expansão e para atender às demandas do desenvolvimento econômico. Todas essas questões, para as quais a educação era chamada a dar respostas, se formularam e se desenvolveram nas organizações articuladoras dos interesses das frações de classes brasileiras.

A análise da educação veiculada pela ditadura empresarial-militar brasileira, a partir de políticas públicas educacionais, relaciona-se, portanto, com o entendimento da composição desse mesmo Estado, no que se refere aos interesses de classe escondidos pela aparente neutralidade militar, bem como dos conflitos intra e entre classes que se engendraram no terreno da sociedade civil. Sem negligenciar a importância de toda forma de resistência tanto à ditadura quanto às suas políticas para educação, aqui nos concentraremos nas organizações empresariais que se debruçaram sobre o tema.

Já no contexto anterior ao golpe de 1964, vemos emergir e se ampliar um conjunto de entidades da sociedade civil ligadas tanto aos trabalhadores quanto às diversas frações burguesas. É no interior de uma dessas entidades, que aglutinava outras tantas, o IPES, que será gestada a desestabilização do então presidente, João Goulart, e serão feitas as articulações necessárias com as forças militares. Essa elite orgânica tinha como perspectiva o aparelhamento do Estado, direta ou indiretamente, pela burguesia multinacional e associada, bem como a repressão dos trabalhadores e suas formas de resistência que vinham num crescente desde fins dos anos 1950⁵.

Paralelamente, as formas de organização dos estabelecimentos particulares de ensino também vinham se desenvolvendo desde a década de 1940 e, nos anos de 1960, já possuíam considerável organicidade e poder de pressão. Ainda que não tenham protagonizado o golpe, as escolas particulares e suas associações se mostravam insatisfeitas com as práticas de João Goulart e receberam bem o novo governo que então se instalava. Nesse sentido, em função de sua força e também de sua longa história⁶, os

⁵ No contexto pós-golpe, vemos se construir o que Virgínia Fontes (2010) chamou de ampliação restrita do Estado, em que, por um lado, as formas associativas empresariais pré-existentes se mantêm e se aprofundam e, por outro, as entidades organizativas populares são estranguladas.

⁶ Os estabelecimentos particulares, principalmente confessionais, estão nas bases da educação brasileira desde os tempos de colonização.

interesses desses setores compuseram centralmente a correlação de forças que se materializaria nas políticas públicas de educação da ditadura (LIRA, 2010). A partir disso, a questão que nos interessa é a forma como eles foram conciliados com as demandas de uma sociedade em processo de industrialização.

Pensando as necessidades da dinâmica de valorização do capital, em geral, e os interesses das frações burguesas ligadas à indústria, em particular, podemos observar que a própria produção demanda diferentes tipos de trabalhador, que compõe o trabalhador coletivo, os quais devem ter uma formação adequada à sua função (SILVEIRA, 2011). A formação para o trabalho produtivo direto, no período analisado, exigia uma combinação de conformação ideológica com qualificação técnica em função da demanda relativamente pequena por uma formação mais especializada. Por outro lado, o desenvolvimento do capitalismo gerou um crescimento do setor terciário e também das funções de gerência e organização da classe dirigente. Nesse aspecto, a educação – especialmente a superior – cumpria papel, mediatamente, produtivo e/ou técnico, fornecendo um saber elaborado para ocupações gerenciais, contrariamente ao saber elementar concedido à classe trabalhadora (FRIGOTTO, 1984). Isso explica o dualismo que marca a educação brasileira desde os seus primórdios e que se manteve presente na profissionalização compulsória da lei nº 5.692, de 1971, articulada à inflexão da universidade brasileira para o modelo norte-americano com a reforma de 1968.

No que se refere ao pensamento educacional, a Teoria do Capital Humano, difundida pelos Estados Unidos em meados da década de 1950 a partir das ideias de Theodore W. Schultz, é incorporada pela classe dominante brasileira, justamente pelos representantes do capital multinacional e associado, em meados da década de 1960 (SILVEIRA, 2011). A partir do IPES, a elite orgânica do Brasil realizou estudos e seminários para refletir e lançar propostas acerca da educação nacional (CARVALHO, 2007). Tendo como exemplo o seminário de 1968 “A educação que nos convém”, pode-se afirmar que o IPES tinha na Teoria do Capital Humano as diretrizes para suas propostas educacionais, propostas essas incorporadas pelas políticas públicas da ditadura empresarial-militar, principalmente pela Lei n. 5.540/68 da Reforma Universitária e pela Lei n. 5.692/71 que fixa as diretrizes do 1º e 2º graus.

A Teoria do Capital Humano, desdobramento da teoria econômica neoclássica, parte do pressuposto de que o somatório da produtividade do capital fixo mais a quantidade de trabalho disponível não bastam para explicar o desenvolvimento e crescimento econômico. Para completar essa fórmula, seria necessário incorporar o fator humano, que desvelaria o funcionamento de diversos pontos de ordem econômica, na esfera macro e micro, como o desenvolvimento de um país, a variação dos salários e a desigualdade social. A função educacional deveria, portanto, se voltar para o processo produtivo, cabendo ao Estado o investimento em educação para o crescimento econômico e aos indivíduos a

responsabilidade pela sua formação para incorporação qualificada no mercado de trabalho (FRIGOTTO, 1984).

Essas políticas públicas educacionais, forjadas em meio a uma ditadura empresarial-militar, foram pautadas por uma correlação de forças em que preponderavam os interesses da fração burguesa multinacional e associada, mas que também pesavam os interesses comerciais para a educação. No que se refere à reforma do ensino de 1º e 2º graus, e relativamente também à reforma universitária, elas foram implementadas a partir da contenção das formas de resistência. Isso deve ser explicado não somente pela repressão efetuada pelos aparelhos estatais, mas também por certo consenso obtido pela elite orgânica e seus projetos materializados na estrutura social (GERMANO, 1993). Esses consensos referem-se à ampliação do mercado de trabalho, ao projeto Brasil Potência, ao controle sobre os meios de comunicação e também ao reconhecimento de algumas das demandas para educação dos movimentos sociais anteriores ao golpe.

Além da correlação entre as forças que compunham a sociedade brasileira, ainda havia a relação com o capital multinacional que aqui se instalava direta ou associadamente. Essa associação não se dava somente no plano econômico, mas se estendia para uma série de recomendações políticas que atingia, inclusive, a esfera educacional. Nesse sentido, devemos pontuar a importância das diretrizes dos acordos MEC\USAID e de outras recomendações de organizações internacionais que, a despeito de sua centralidade poder ser relativizada, estiveram presentes nas reformas educacionais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

Não obstante a exterioridade das recomendações, isso não significa que elas precisassem ser impostas ao conjunto da sociedade; ao contrário, parcela da sociedade brasileira se reconhecia, se beneficiava e buscava difundir as propostas orientadas internacionalmente. Como afirma Gramsci, a subordinação de uma nação às relações internacionais se reflete na formação de partidos, ditos nacionais, que representam tal interesse (GRAMSCI, 2014).

Após esse breve quadro de algumas das demandas para as quais a educação era chamada a dar respostas, passemos à análise das formulações do IPES e dos CONEPES quanto ao que nos interessa.

A perspectiva educacional do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais e dos Congressos Nacionais dos estabelecimentos particulares de ensino

Tendo como objetivos a contenção da suposta ameaça comunista, materializada no governo de João Goulart, e a objetivação dos interesses monopolistas na ossatura do Estado, a elite orgânica organizada no IPES necessitava não somente coesionar o

empresariado, mas também conquistar a legitimidade para sua ação junto à sociedade como um todo, ou pelo menos parte dela. Contava, além dos empresários, com a presença de professores universitários, técnicos e especialistas que agiam conforme a sua tática de contrapropaganda aos projetos da esquerda e também de elaboração de propostas concretas. Dessa forma, suas atividades tinham dupla dimensão, uma pública e outra clandestina, sendo essa última voltada, principalmente, para a corrosão do governo Jango (SOUZA, 1981; DREIFUSS, 1981).

O IPES mantinha uma atuação pública que se direcionava para o conjunto da burguesia e para a sociedade como um todo. Internamente ao bloco burguês, o objetivo era a conscientização empresarial de seu papel no encaminhamento dos problemas que afligiam o Brasil. Nesse sentido, eram organizados seminários, encontros, publicações e reuniões mais restritas como forma de coesionar o empresariado sob a hegemonia da fração multinacional e associada. Externamente, os seus líderes apareciam como respeitáveis homens negócios, preocupados com o desenvolvimento do Brasil. Para manter essa aparência, se declaravam sem motivações políticas, que os comprometessem com a direita ou a esquerda, ou comprometimentos de classe. Mostravam-se como patriotas dispostos a contribuir para as soluções dos problemas nacionais. Para o público mais amplo, eram elaborados, em geral, panfletos e filmes pedagógicos.

Após o golpe de 1964, o IPES realizou dois encontros para tratar dos rumos da política educacional. O primeiro deles foi um Simpósio sobre a reforma da educação, entre 1964 e 65, onde foi defendido o modelo estrutural norte-americano para as universidades, a leitura privatista de financiamento, a obrigatoriedade da educação física, o vínculo da educação com o mercado de trabalho, entre outras questões (IPES, 1964a; IPES, 1964b). Contribuíram na elaboração dos textos prévios do simpósio, os especialistas J. Roberto Moreira e Peri Porto. De maior ressonância no período, em outubro de 1968, foi realizado o Fórum *A Educação que nos convém*, que contava com a presença de diversos especialistas, empresários e políticos (IPES, 1969).

O primeiro evento, de 1964, foi chamado como um simpósio para debater a necessidade e os rumos da Reforma da Educação. Para embasar o debate entre os convidados, foram distribuídos dois textos: um deles foi intitulado *Delineamento Geral de um Plano de Educação para a Democracia no Brasil* (IPES, 1964b), de autoria de José Roberto Moreira e outro *Documento Básico* (IPES, 1964a), sem autoria definida. Peri Pôrto foi o seu principal organizador, sendo um integrante do IPES com grande incidência na administração pública e que veio, inclusive, a colaborar na elaboração do Plano de Ação Econômica do Governo, onde a educação aparece pela primeira vez como capital humano. Figuras de destaque na construção das políticas educacionais foram convidadas para o

simpósio; dentre especialistas, economistas e empresários, foi também convidado Raimundo Muniz de Aragão, que seria um dos ministros de educação no ano 1966⁷.

Na matéria convocatória para o simpósio (IPES, 1964c), que integrava o boletim de novembro de 1964 do IPES, as linhas gerais do que seria defendido já se delineavam. O ponto principal era que desenvolvimento almejado chamava por uma reformulação qualitativa e quantitativa da educação, com ênfase na transformação do secundário de modo a preparar a força de trabalho para a indústria e o comércio, além da necessidade de envolver o desenvolvimento científico e tecnológico.

Quanto aos textos distribuídos, podemos observar que possuem uma avaliação e uma linha de ação semelhantes, ainda que sob formas diferenciadas de colocar os problemas. As diretrizes centrais são dadas pelos estudos acerca do capital humano e da centralidade do avanço técnico na quantidade de desenvolvimento, assim como do retorno individual e nacional com base no investimento em educação. Nesse sentido, a educação é colocada no interior da ciência econômica como um bem de consumo e como um bem imaterial de produção⁸. Para o ensino superior, é defendida a ênfase na ciência, na técnica e na profissionalização, concomitante ao ensino erudito. E para o ensino médio, pauta-se um maior direcionamento em relação ao mercado de trabalho, tendo em vista o despreparo dos jovens egressos desse nível.

No *documento básico*, é colocado que iniciação ao trabalho deveria lançar suas bases já no ginásio através de disciplinas optativas e políticas de incentivo e orientação da melhor carreira. Em função das novas demandas do sistema urbano-industrial, os institutos técnicos especializados deveriam suprir as necessidades de profissionais de formação mais acurada; e também a indústria se aproximar no caso de formações que exijam altos custos ou mesmo a necessidade de o aluno estar presente no parque industrial. Em relação às escolas particulares, responsáveis por grande parte das matrículas do ensino médio, é recomendado que o Estado se articule de modo a garantir a viabilidade das políticas mesmo para esses alunos. Pelo mesmo texto, ao ensino superior caberia a formação dos profissionais exigidos, mas também dos dirigentes aptos a lidar com um país em crise, além do desenvolvimento da ciência e da tecnologia (IPES, 1964a).

Afora essas questões que recaem sobre a Organização do Ensino no Brasil, podemos observar em ambos os textos uma convocação por políticas que insiram a educação nos ditames do desenvolvimento econômico então apregoado. Isso fica claro quando se propõe a participação empresarial nos conselhos universitários e a articulação dos

⁷ Damos destaque a esse convite por ele expressar as articulações que o IPES forjava com os aparelhos de Estado, nas mais diversas frentes.

⁸ Neste ponto, quando a educação é também colocada como um bem de consumo, podemos observar uma conciliação de interesses com os setores privados.

ministérios de planejamento e educação. A questão que se coloca, então, é de que tipo de desenvolvimento se falava e o que ele pedia para a educação. Essas questões ficam mais claras no Fórum *A educação que nos convém* (IPES, 1969).

Para começar, esse fórum é elucidativo da tática utilizada pelo IPES no sentido da conformação de interesses diversos, sob a direção de suas frações hegemônicas e em articulação com agentes da aparelhagem estatal. O encontro foi dividido em onze temas, para os quais havia um conferencista e um ou dois debatedores convidados; além desses, algumas pessoas da plateia também se inscreveram nos debates. Dentre esses sujeitos, havia membros internos e externos da Universidade, do IPES e do governo.

As diversas conferências, e seus debates, tinham recortes diferentes e perspectivas heterogêneas, em conformidade com a posição social dos sujeitos e seus diferentes pontos de vista. No entanto, ainda que preocupado em trazer os diferentes setores que atuavam ou gravitavam em torno da política educacional, o IPES se propunha a articulação de um determinado campo de interesses, compatível com a política econômica das frações multinacionais e associadas. Nesse sentido, as demandas do movimento estudantil, por exemplo, atravessam todo o fórum, mas de forma mediada pelas vozes de economistas, administradores educacionais, engenheiros etc., e nunca protagonizadas pelos próprios estudantes.

A despeito das diferenças de tom e conteúdo, salta aos olhos a forma como a educação é chamada a resolver os problemas de uma forma específica de desenvolvimento capitalista dependente. As relações de dependência ou heteronomia são vistas, por Florestan Fernandes (1975), como parte constitutiva da expansão capitalista em sua fase monopolista, as quais não se pautam por questões espaciais, mas pela capacidade de decisão, direção, e gestão do processo de produção e reprodução do capital. A relação de dependência não se restringe a uma questão entre nações, ainda que elas tenham sua relevância. Tomando como base a cooperação e as lutas entre as classes sociais, a explicação capitalismo dependente não se encontra somente na dominação externa, mas numa combinação de fatores internos e externos, na qual um não sobrevive sem o outro; as burguesias locais são parceiras da burguesia hegemônica (CARDOSO, 2005).

Nesse sentido, além de seguir a mesma linha do simpósio anterior quanto ao vínculo entre educação e economia, a maioria das falas do fórum prioriza a formação da mão de obra qualificada em detrimento da produção de conhecimento científico e da autonomia universitária. Isso fica bem evidente em algumas conferências, como quando o ex-ministro do planejamento Roberto Campos responde a um questionamento acerca da sua defesa de que a motivação primordial da universidade é o mercado de trabalho:

Receio que se excedermos a essa preocupação generalista, nós distraíamos a universidade da função fundamental de equipar o homem para o mercado, para a tarefa prática, para o

desenvolvimento. Uma vez feito isso, gerar-se-á um excedente econômico capaz de permitir uma nova ampliação de horizontes, num segundo turno (IPES, 1969, p. 80).

Ou mesmo na conferência de Lucas Lopes, quando afirma:

A aceleração do nosso progresso ocorrerá na medida em nos libertarmos do temor da ameaça de um tipo novo de imperialismo científico e nos concentrarmos na incorporação de uma cultura adequada ao nosso estágio de desenvolvimento e aos problemas peculiares do meio físico e social (IPES, 1969, p. 120).

Somente na Conferência de Suzana Gonçalves, ex-presidente da CAPES, temos uma voz dissonante nesse aspecto, mas que, contraditoriamente, reivindica recorrentes vezes agências supranacionais, como a UNESCO e a OCDE. Ela afirma que “a libertação econômica nacional só será uma realidade, quando alcançarmos uma independência completa baseada em nosso próprio espírito criador, em todos os campos do saber” (IPES, 1969, p. 90).

Outra conferência que apresenta alguma dissonância, mais de tom do que de conteúdo, foi a proferida pelo Padre Fernando Bastos D’Ávila. Seu posicionamento corroborava com os interesses dominantes, ao mesmo tempo em que apresentava um discurso voltado para o consenso, principalmente em relação às agitações e demandas estudantis.

Toda essa conferência foi pautada pelas reivindicações da juventude, tentando entender as suas causas e buscando soluções para os problemas. Cabe apontar, inicialmente, que essa agitação não foi criticada, em nenhum momento, pelo padre, ainda que ele mostrasse algum incômodo com o fato de as lideranças estudantis levarem essa crítica a uma contestação geral da sociedade, associando a temática da educação nacional à crítica ao regime.

Entendendo que, no período, tudo estava sendo questionado pelos jovens, toda a base moral que aparentava ser sólida era então criticada, o conferencista propunha algumas coisas para educação. Dizia, primeiramente, que a educação não devia servir para domesticação e nem para a mera contemplação, distanciada da realidade. A educação devir se inserir em seu contexto, sem, contudo, ser uma mera formação para o mercado de trabalho. A educação devia se destinar à valorização dos recursos humanos da nação, através da democratização do ensino, sem descurar, por outro lado, da criação cultural há muito empreendida por uma elite, ou seja, uma democratização que não negligencie a qualidade. Nesse sentido, a educação deveria buscar dar conta da transmissão da herança cultural – principalmente através do ensino – e da renovação – por meio da pesquisa.

Todo o avanço que esse pensamento representa para a realidade de então esbarra, no entanto, em algumas questões práticas que aparecem nas entrelinhas do discurso do padre. Em conformidade com a política que vinha sendo desenvolvida pelo ministério do planejamento, o conferencista não privilegiava novas fontes financiamento, mas o

planejamento na aplicação dos escassos existentes. Também em sintonia com interesses dominantes, o problema educacional – para a formação dos recursos humanos – é colocado em primeiro plano em relação à independência de nossa industrialização. “Houve governos que assumiram, como objetivos, a industrialização, a emancipação industrial e econômica do Brasil. Tenho a impressão de que chegou a hora suprema de se colocar como objetivo o problema da educação” (IPES, 1969, p. 5).

Podemos observar, portanto, que, mesmo as pequenas diferenças que emergem dos discursos fazem parte da elaboração do IPES de seu projeto de sociedade, em geral, e de educação, em particular. Essa era a tarefa que o IPES parecia se colocar, se antecipar às mudanças que estavam em curso, de modo a encaminhar o seu projeto e submeter aos seus interesses os outros projetos que não poderiam ser negligenciados. A reforma educacional era também importante para as frações que se organizavam e dirigiam o IPES, na perspectiva de vinculação da educação com o mercado de trabalho, o que, ao mesmo tempo, também possuía um caráter persuasivo ao representar as demandas de ascensão social (LEHER, 2013). Era então configurada a orientação que Saviani chama de concepção produtivista de educação, que marcaria as políticas públicas e tinha como corolário as ideias de racionalidade, eficiência e produtividade.

Apesar do IPES não visar interferir nos estabelecimentos particulares e seus benefícios, os setores ligados a eles também se articularam e organizaram defesas específicas. Ainda que não tenhamos condições de nos aprofundarmos em sua história e suas especificidades, algumas considerações iniciais podem ser feitas⁹.

No período analisado, os setores ligados à igreja católica eram os principais protagonistas dos interesses privatistas, na medida em que os responsáveis pela escola particular leiga não organizaram uma defesa específica. No entanto, ainda que se aproveitassem da organicidade e ressonância da Igreja, os empresários de ensino começam a adquirir certa autonomia, em um contexto em que seus lucros vinham caindo em função da resistência à ampliação das mensalidades e da reivindicação por aumento no magistério.

Nesse sentido, é elucidativo que os protagonistas dos CONEPES fossem vinculados tanto a escolas religiosas quanto leigas. A década de 1940 foi o momento em que esses atores começaram a se articular e a desenvolver formas de defesa de seus interesses. Os CONEPES, iniciados em 1944, tiveram grande relevância não somente para a construção de uma coesão, mas também para a criação e multiplicação de forma de associação em âmbito regional e nacional. Foi a partir dele que a Federação Nacional dos

⁹ Para um maior aprofundamento dessas análises, ver: CAMPOS, Renata A. O IPES E OS CONEPES: Conflitos e Consensos em torno dos rumos da política educacional da ditadura empresarial-militar brasileira. 2016. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFF, Niterói.

Estabelecimentos de Ensino (FENEM) foi criada e uma série de sindicatos regionais (OLIVEIRA, 2002).

A FENEN e a Associação das Escolas Católicas do Brasil (AEC) eram as principais instituições da sociedade civil empenhadas na organização dos Congressos. Tendo como objetivo reunir os educadores do ensino privado para pensar a educação nacional tendo em vista o seu setor, os primeiros congressos tinham maior representação de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, mas depois se espalharam por todo o Brasil.

Ainda que as organizações citadas, AEC e FENEN, tivessem maior destaque, também participaram outras, como a Federação das Escolas Evangélicas e a Associação as Escolas Israelitas. "Eram grupos distintos que se uniam pelos seus interesses sem perder a sua singularidade, e que, nesses momentos, se uniram para defender os interesses da escola particular" (SCARFONI, 2012, p. 31). Demonstravam a necessidade de se apresentarem coesos na defesa dos interesses das escolas particulares.

No todo dos congressos, algumas questões de ordem corporativa sobressaem, como a demanda por subvenções estatais e a preocupação com o fundo público, a questão das mensalidades com críticas à sua fixação etambém a "liberdade de ensino", entendida como a liberdade de as famílias escolherem as escolas e o tipo de ensino para seus filhos (OLIVEIRA, 2002).

No entanto, ainda que as questões corporativas fossem priorizadas, elas se adequaram ao contexto educacional ao longo dos anos, muitas vezes incorporando os projetos de sociedade hegemônicos. Se, nos primeiros congressos, os diretores se colocavam a tarefa da formação das elites por meio da educação secundária, conforme a democratização do ensino foi se tornando uma tendência, eles começaram a pleitear o protagonismo do processo via subvenção estatal. A justificativa para isso era a dita liberdade de ensino, em contraposição ao monopólio estatal. Já em meados da década de 1960, a Teoria do Capital Humano é incorporada e formação para o mercado de trabalho é colocada como uma demanda prioritária para educação (CONEPE, 1964).

Analisando os seminários de educação organizados pelo IPES e os CONEPES, podemos observar que seus interesses e demandas eram heterogêneos, mas conciliáveis. As políticas públicas de educação materializaram as perspectivas dos dois setores, atuando de modo a compatibilizar a formação educacional com as demandas do desenvolvimento econômico.

Conclusão

Essas novas políticas de educação se relacionam com as especificidades da história brasileira, mas também com questões gerais que atravessam a educação no capitalismo.

Isso porque, com o advento do capitalismo, desde seus primórdios, a demanda pela cultura letrada emerge quando o direito natural é substituído pelo direito contratual. De mesma forma, a maquinaria, ainda que tenha simplificado as atividades que marcavam a manufatura e as corporações de ofício, demandou uma qualificação geral básica sobre a qual se erigiram outras formas de especialização (SAVIANI, 2007). Além disso, colocou em pauta a necessidade de uma aplicação consciente da ciência, em contraposição à centralidade do saber empírico dos modos de produção anteriores. A escola passa, portanto, por uma ressignificação que acaba por ampliar as suas bases de atendimento em consonância com as novas relações de trabalho e suas contradições (SILVEIRA, 2011).

Como parte do processo de valorização e reprodução do capital, o desenvolvimento das forças produtivas, sob o jugo do capital, acarretou em uma maior demanda pela formação daqueles trabalhadores inseridos no processo produtivo. Nesse sentido, quanto mais a educação incluía trabalhadores, mais se subordinava aos ditames do capital.

Era fundamental que o controle da produção de capacidade de trabalho ficasse sob o domínio do capital mediatizado pelo Estado. Assim, a educação dita pública foi condicionada, não para o desenvolvimento da inteligência e da autonomia intelectual dos filhos de trabalhadores, mas para atender às necessidades de determinadas especialidades, da nova tecnologia, das novas estratégias de controle social e, acima de tudo, das necessidades oriundas do novo quadro disciplinar que se tornou dominante (BRUNO, 2011, p. 547).

A ampliação do número de matrículas na educação básica e na superior, ao longo do século XX, foi, contraditoriamente, fruto dos movimentos sociais que por ela lutaram, mas também das próprias demandas do capital por um saber mais elaborado que se compatibilizasse com as inovações tecnológicas. Nesse sentido, a ampliação das bases de atendimento escolar não significa uma instrução única e geral para todos. Conforme se desenvolveram as forças produtivas, também se complexificou a divisão do trabalho, criando a demanda por uma formação diferenciada em conformidade com as diversas especializações (BRUNO, 2011). “A função especializada do ensino deve corresponder, em termos de conteúdo e forma, às necessidades das demais funções diferenciadas e complementares, cujo desempenho exige formação específica” (SINGER, 1971, p. 40).

O par dialético da universalização é, dessa forma, a massificação, entendida como a subsunção da educação aos estritos interesses do mercado. Essa dialética relação é inerente à dinâmica de autovalorização do capital, ao passo que as diferenças formativas não só objetivam as relações de trabalho no ambiente educacional, mas também reproduzem essas relações e suas hierarquias (BRUNO, 2011).

Por outro lado, o interesse dos setores dominantes pela educação é também elucidativo da importância da direção intelectual e moral para a reprodução do capital. A educação escolar na sociedade capitalista se ocupa da formação/qualificação para o trabalho, mas também da formação de uma determinada sociabilidade, em consonância

com as demandas do processo produtivo. Quando Gramsci (2007) analisa o fordismo nos Estados Unidos, ele observa que, além das transformações no mundo da produção, está implicada a formação de um novo tipo humano, de uma nova cultura. É também para essa finalidade que a escola serve ao capital, para a formação de uma determinada forma de lidar com mundo e a conformação com as suas contradições.

Entre qualificação para o trabalho e a formação para uma determinada sociabilidade, ambas atendendo às demandas do capital, temos as tensões que envolvem os interesses comerciais para a educação. A privatização do ensino, cujo debate se aprofundou no Brasil em meados do século XX, põe em conflito, especialmente, as classes antagônicas do capitalismo, mas também as frações que compõe a burguesia brasileira (RODRIGUES, 2007). Nesse sentido, os embates que envolvem a educação a inserem em uma complexa trama que relaciona tanto a esfera produtiva quanto a correlação de forças de uma determinada sociedade.

No caso do Brasil, até a década de 1930, de modo coerente e equilibrado com a ordem social dual, o sistema educacional era acentuadamente dualista: para os pobres, ensino primário vinculado às escolas profissionais; para os ricos, ensino secundário articulado ao ensino superior. A complexificação das relações sociais e as contradições da industrialização brasileira se materializaram em uma escola "que nem rompera de todo com o passado, nem se comprometera de todo com o futuro" (ROMANELLI, 1982, p. 68).

As transformações, que tiveram na década de 1930 o seu marco, não levaram à destruição da antiga estrutura social e política, mas tão somente à expansão de novos setores que já vinham se beneficiando da conjuntura internacional. Almejando os privilégios e o *status* da classe dominante, as novas camadas chamavam pela expansão da antiga escola, responsável por um ensino em nada vinculado às atividades práticas, atuando com uma função distintiva.

O golpe de 1964 atuou como uma solução, dentre outras possíveis, para as contradições que se colocavam entre a economia e a política. Essa solução beneficiou o capital internacional e os setores internos cuja dinâmica se ligava ao modelo de desenvolvimento de tipo dependente. As mudanças de 1964 atingiram a educação num sentido de adequação, ao menos em teoria, do sistema educativo com o modelo de desenvolvimento.

A educação foi acometida, nesse período, por duas formas de privatização. Se, por um lado, a sua mercantilização ganha fôlego ao se espriar para o ensino superior, por outro, os próprios objetivos educacionais são privatizados pelos interesses de mercado. Como afirma Saviani (2008), mesmo o setor público foi invadido pela mentalidade privatista, através da adoção dos critérios de mercado pra abertura e condução dos cursos, da adoção dos parâmetros empresariais de gestão e da inclusão de empresários em conselhos

universitários. Essas são consequências que ainda sentimos em nossos dias, fruto de uma inflexão rumo a um pragmatismo que subsume de forma mais direta a educação aos interesses do capital.

Referências

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 16 n. 48 set.-dez. 2011, p. 545-562.

CAMPOS, Renata A. O IPES E OS CONEPES: Conflitos e Consensos em torno dos rumos da política educacional da ditadura empresarial-militar brasileira. 2016. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFF, Niterói.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. In: FÁVERO, Osmar (org.). *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Eduff/Autores Associados, 2005.

CARVALHO, Celso. O simpósio: "A Educação que nos convém: o IPES e a organização político-ideológica da burguesia na década de 1960." *EccoS*, S. Paulo, v.9, n.2, p. 369-385, jul./dez. 2007.

CONEPE. 8., 1964, Salvador. *Anais...* Salvador, 1964.

_____. 9., 1966, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 1966.

_____. 10., 1967, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza, 1967.

_____. 11., 1969, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 1969.

_____. 12., 1971, Recife. *Anais...* Recife, 1971.

DRAIBE, Sônia. *Rumos e Metamorfoses: Estado e Industrialização no Brasil, 1930/1960*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado. Ação Política, Poder e Golpe de Classe*. Petrópolis: Vozes, 1981.

FERNANDES, Florestan. Os dilemas da reforma universitária consentida. In: Universidade Brasileira: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FONTES, Virgínia. O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1984.

GERMANO, José Willington. Estado militar e educação no Brasil. São Paulo: Cortez editora, 1993.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTUDOS SOCIAIS. A educação que nos convém. Rio de Janeiro: Apec, 1969.

_____. Simpósio sobre a Reforma da Educação. Documento Básico. Rio de Janeiro, 1964a.

_____. Simpósio sobre a Reforma da Educação. Delineamento Geral de um Plano de Educação para a Democracia no Brasil. Rio de Janeiro, 1964b.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. Americanismo e Fordismo. In: _____. Cadernos do Cárcere. Vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, 239-282.

LEHER, Roberto. 25 anos de Educação Pública no Brasil: notas para um balanço. In: GUIMARÃES, Cátia, et al.(orgs.). Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010, pp.29-72.

_____. A universidade reformanda: atualidade para pensar tendências da educação superior 25 anos após sua publicação. Revista Contemporânea de Educação, vol. 8, n. 16, agosto/dezembro de 2013.

LIRA, Alexandre Tavares Nascimento. A legislação de educação no Brasil durante o regime militar (1964-1985): um espaço de disputas. Niterói, 2010. 367f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MENDONÇA, Sonia R. de. Estado e Economia no Brasil: opções de desenvolvimento. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS: considerações político-conceituais. Outros Tempos (UEMA. Online), v. I esp, p. 1-12, 2008.

OLIVEIRA, Marcos Marques. Os empresários da educação e o sindicalismo patronal. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

RODRIGUES, José. O Moderno Príncipe Industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. Os empresários e a educação superior. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de O. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1982.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. V.12 n.34 Jan./abr. 2007. pp. 152-165.

_____. O Legado Educacional do Regime Militar. Caderno Cedes, Campinas, v. 28, n. 76, set./dez. 2008, p. 302.

_____. História das idéias pedagógicas no Brasil. 3ª ed. Campinas, Autores Associados, 2010.

SCARFONI, Eduardo Norcia. Os Congressos Nacionais dos estabelecimentos particulares de ensino : CONEPE (1944-1964): a construção do consenso pela continuidade dos subsídios do Estado ao ensino privado. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. e EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVEIRA, Zuleide S. Concepções de educação tecnológica na reforma da educação superior: finalidades, continuidades, e rupturas - estudo comparado Brasil e Portugal (1995-2010). Niterói, 2011. 445f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

SOUZA, M. I. Os Empresários e a Educação: o IPES e a política educacional após 1964. Petrópolis: Vozes, 1981.

Recebido em 03/02/2017

Aprovado em 01/06/2017

ENSAIOS

IDEOLOGIA E POLÍTICA NA CONSTRUÇÃO DA HEGEMONIA: quais as lições de Antônio Gramsci?

Paulo Roberto Felix¹

RESUMO: Diante do contexto atual de reordenamento estrutural e superestrutural das estratégias de hegemonia do capital, entendemos que esse processo traz consequências nos campos da ideologia e da política. Assim, buscamos problematizar, a partir da obra de Gramsci, essas categorias e a relação com os processos de constituição da hegemonia burguesa. Ao considerarmos a hegemonia como a capacidade intelectual e moral que um grupo tem sobre outros grupos sociais, a burguesia tem exercido um importante papel de direção e construção de consensos, o que têm limitado – mas não impossibilitado integralmente – a construção de uma alternativa contra-hegemônica. Entender como se processam essas estratégias e buscar formas de resistência se colocam como uma condição *sine qua non* de enfrentamento dessa realidade.

Palavras-chave: Ideologia – Política – Hegemonia – Gramsci

IDEOLOGY AND POLITICS IN THE CONSTRUCTION OF HEGEMONIA: what are the lessons of Antonio Gramsci?

ABSTRACT: Given the current context of structural and superstructural reordering of capital hegemony strategies, we believe that this process has consequences in the fields of ideology and politics. Thus, we seek to question, from the work of Gramsci, these categories and the relationship with the processes of constitution of bourgeois hegemony. In considering the hegemony as the intellectual and moral capacity that a group has on other social groups, the bourgeoisie has played an important role of direction and consensus building, which have limited - but not impossible full - the construction of an alternative counterhegemonic. Understand how to process these strategies and seek ways of resistance arise as a condition *sine qua non* of facing this reality.

Keywords: Ideology – Policy – Hegemony – Gramsci

Introdução

Parece-nos inconteste que a crise pela qual passa o atual modo de produção, baseado na ordem do capital, exige mudanças significativas do ponto de vista econômico, fato

¹ Doutorando em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atua como professor assistente do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe (UFS). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxistas (GEPEM/UFS). E-mail: felix.ufs@gmail.com

observado, mais recentemente, desde o fim dos anos de 1970, com os impactos da denominada "Reestruturação Produtiva" e sua conseqüente alteração nas esferas de produção e reprodução sociais (ANTUNES, 1998; HARVEY, 1998). Entendemos que se trata de uma crise sem precedentes e cujos limites de saneamento lhe impõem um caráter "crônico e estrutural" (MÉSZÁROS, 2009). Ademais das determinações econômico-estruturais que configuram esse processo, é fundamental compreender que ele também vem acompanhado de um reordenamento ídeo-político em escala global². Ante a esse contexto não são raras as proposições de que teríamos chegado ao "fim da história" (FUKUYAMA, 1992). Também nessa linha, no século XX, já na década de 1960, tem-se a proposição por parte de Daniel Bell (1980) acerca da defesa do fim das ideologias com a publicação da obra *The end of ideology* (O fim da ideologia).

Após a derrocada da experiência do chamado "socialismo real" e a dissolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em 1992, parece conformar uma ambiência apologética de esvaziamento de quaisquer alternativas frente ao capitalismo como sistema hegemônico, e foi em meio a esse novo contexto que ganhou maior reverberação os impactos das ideias, postuladas até os dias atuais, de Fukuyoma (1992) para quem o capitalismo e a democracia burguesa constituem o coroamento da história da humanidade, não havendo mais alternativas de uma realidade para além das determinações capitalistas. Slavoj Žižek, apoiando-se em Frederic Jameson, chega a apontar que na hodierna sociedade "[...] Parece ser mais fácil imaginar o 'fim do mundo' que uma mudança muito mais modesta do modo de produção" (ŽIŽEK, 1996, p. 7). É interessante perceber o peso que tal formulação tem na vida cotidiana dos sujeitos sociais, na medida em que uma proposta que se proponha "para além do capital" (MÉSZÁROS, 2009) parece se situar na ordem do impossível, dada a visão de mundo cristalizada de que estaríamos vivendo o limite último da história da humanidade.

No nosso entender, tais acepções trazem um duro golpe às concepções de ideologia e política como elementos fundamentais na estruturação do conjunto das lutas sociais, com conseqüentes desdobramentos na análise da realidade contemporânea. Nessas condições, tais categorias são retiradas – ou pelo menos buscam, em vão, retirá-las – da cena pública, sendo entendida como uma discussão *demodè*. Nesses termos, falar em ideologia (ou ideologias) na contemporaneidade adquire uma conotação essencialmente pejorativa. Trata-se, a nosso ver, de um processo que Lukács (2011), acertadamente, denominou de "nova ideologia da desideologização". Do mesmo modo, concordamos com Iasi (2011, p. 87) para o qual "podemos ver o quanto de hipocrisia existe na afirmação peremptória

² Conforme indica Mota: Numa conjuntura de crise, a reestruturação produtiva é uma iniciativa inerente ao estabelecimento de um novo *equilíbrio instável* que tem, como exigência básica, a reorganização do papel das forças produtivas na recomposição do ciclo de reprodução do capital, tanto na esfera da produção como na das relações sociais (MOTA, 2015, p. 71).

sobre o 'fim das ideologias'. Elas não apenas não morreram como se reforçaram no disfarce que lhes cabe, 'como não ideologias'".

No segundo caso, a política, passa a ser reduzida à melhor forma de aperfeiçoamento da ordem vigente. Ora, o raciocínio é de que se chegamos ao ápice da humanidade – e, portanto, ao Fim da História –, não havendo possibilidades de inclinações extremadas à direita ou à esquerda, sob pena de cairmos nos horrores do totalitarismo, cumpre-nos tão somente melhorar o que está posto. Não há outra possibilidade, senão corrigirmos as "falhas naturais" do modo de produção capitalista, tornando-o mais "humano" e "socialmente responsável".

Essas ideias ganham força num movimento que se pauta por uma reestruturação no campo da ideologia e da política condicionadas, em última instância, pelas determinações estruturais que configuram o atual modelo de acumulação do capital. Se a nossa hipótese estiver correta, o contexto contemporâneo não tem apontado para o fim da ideologia e/ou da política, como aporte fundamental de capilarização de domínio e direção da burguesia sobre os demais seguimentos da sociedade. Pelo contrário, temos assistido a um profundo ataque ideológico travestido de *não-ideologia*. Para situarmos os desafios do tempo presente, pensemos, por exemplo, na apologia da famigerada proposta denominada "Escola Sem Partido"³, isso para ficarmos em um dos alguns dos fantasmas ídeo-políticos que tem se instaurado numa conjuntura de profunda ofensiva conservadora. Nesse sentido, não só subsiste uma clara luta política e ideológica, como estas se aprofundam num contexto de acirramento da luta de classes.

É nessa perspectiva que, no texto que se segue, temos por objetivo problematizar algumas acepções de ideologia e de política, bem como sua importância para compreensão da realidade contemporânea. Apontamos a necessidade de problematizar as acepções da ideologia e de política, sua importância para compreensão da realidade contemporânea e quais os seus fundamentos, a partir dos estudos de um dos mais importantes pensadores da tradição marxista, Antônio Gramsci. Fazemos tal escolha por entender que se trata de um dos mais influentes teóricos e militantes que abordaram as temáticas, em questão, situando-se como fundamental no renascimento do marxismo do século XX. Ademais, entendemos que Gramsci problematizou de forma magistral o entrelaçamento das esferas da ideologia e da política, sobretudo, a partir do desenvolvimento de sua teoria da hegemonia.

³Apesar de serem vários projetos, nas instâncias federativas, remetemos a dois especificamente que tramitam no Congresso Nacional: um na Câmara dos Deputados, o PL 867/2015 de autoria de Izalci Lucas (PSDB); e outro no Senado Federal, o PL nº 193/2016 apresentado Magno Malta (PR-ES). Grosso modo, é uma proposta de "(des)ideologização" do ambiente escolar com um, não menos contraditório, claro cariz ideológico conservador.

Na primeira parte desse texto tentaremos demonstrar como Gramsci aborda a questão da ideologia, sobretudo, a partir de uma concepção histórico-objetiva, enriquecendo com novas determinações a clássica definição presente na obra marxiana⁴. Ao resgatar os fundamentos da categoria ideologia, o pensador sardo nos brinda com importantes reflexões acerca do contexto contemporâneo, expressando limites, mas também possibilidades concretas.

Em seguida, na segunda parte, apresentamos elementos que, ao nosso juízo, prefiguram uma estreita relação entre as noções de ideologia e política na acepção gramsciana. Nesse esforço, tentamos demonstrar como essas categorias se alinham tendo como eixo articulador a noção de hegemonia. Por outro lado, também buscamos apontar o caráter histórico dessas categorias e que, como tais, não estão dadas a priori, mas, ao contrário, requerem intencionalidades por parte dos sujeitos que as opera, sempre respondendo a um contexto sócio-histórico determinado.

Com isso, objetivamos apontar elementos que podem permitir melhor clarificar alguns desafios hodiernos, bem como salientar a necessidade de adensar espaços de construções contra-hegemônicas, de modo a possibilitar a construção de uma nova vontade coletiva que se expresse verdadeiramente nas demandas pautadas pelos subalternos. E que, articulada às mudanças estruturais, possa trazer à ordem do dia a necessidade de superação da sociabilidade vigente.

Ideologia: fundamento histórico-objetivo em Gramsci

É corrente no marxismo o uso da categoria ideologia com uma tendência a apreendê-la a partir de uma dimensão negativa e mecânica como "falsa consciência", a partir da aquisição de ideias falsas⁵. Entendemos que na obra de Gramsci, ao contrário desse uso habitual, existe uma decidida revalorização da categoria ideologia, a partir de uma inovação no interior do paradigma marxiano. A trilha que leva o autor a desenvolver sua acepção da categoria ideologia é inspirada pela crítica à superestrutura em suas múltiplas expressões. Mas, não se trata de uma crítica que cinde a dimensão superestrutural do terreno das estruturas. Ao contrário, tais esferas são pensadas enquanto determinação

⁴Não há consenso se existiria uma única concepção de ideologia em Marx. Há a tese de que ideologia é sempre apresentada com uma noção pejorativa, como aponta Iasi (2014), por exemplo, e que diverge, a nosso ver, da perspectiva apontada por Lukács (2013), Mészáros (2009) e Coutinho (2008). Sem entrar nessa seara, buscamos registrar o potencial heurístico do caráter próprio apresentado por Gramsci acerca dessa categoria, no sentido de sedimentar uma *visão social de mundo*.

⁵Trata-se de uma concepção equivocada, da qual Gramsci não partilha. Não corresponde a um mero acúmulo de ideias falsas. Se assim o fosse a alternativa seria bem mais simples do que parece ser. Deveríamos, tão somente, substituir essas "ideias falsas" por outras "ideias verdadeiras". As ideias se colocam de forma invertida porque vivemos uma realidade invertida, trata-se de uma determinação objetiva e não de um desvio cognitivo.

dialética de interações recíprocas. O conjunto dessas determinações ganha em Gramsci a nomenclatura de "Bloco Histórico "[...] isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas [que] é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção (GRAMSCI, 2007, p. 250).

É nessa direção que para Gramsci (2007, p. 238) comporta na definição de Bloco Histórico o fato de que "[...] as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma", e ainda adverte o autor que a distinção entre forma e conteúdo é puramente didática "[...] já que as formas materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais". Entendemos que é nessa perspectiva que o filósofo italiano constrói a sua "teoria da ideologia".

Conforme argumenta Liguori (2007, p. 78) é muito provável que Gramsci não tenha tido acesso ao conjunto de obras marxianas que nos leva hoje ao "lugar de nascimento do marxismo de ideologia na sua conotação negativa", sobretudo o conjunto de formulações presentes n'*A Ideologia Alemã*, que remete à noção de ideologia como falsa consciência. Segundo Konder (2002, p. 106) o próprio Gramsci ao se referir o caráter das ideologias no âmbito da filosofia da práxis aponta que: "Para Marx, as 'ideologias' não têm nada de ilusão e aparência; são uma realidade objetiva e operante, mas não são a mola da história, eis tudo (GRAMSCI, 2013).

É importante notar que se torna evidente para o filósofo italiano que as ideologias não se constituem como a última determinação do desenvolvimento da história, ou como ele mesmo escreve "não são a mola da história" (GRAMSCI, 2013), o que nos permite apontar para os limites da própria ideologia enquanto uma categoria histórica, inserida, portanto, no conjunto da totalidade social. Assim, não se pode depreender da obra desse pensador uma concepção ingênua no poder de uma ideologia, *per se*, de transformar todo o conjunto da sociedade. Qual seria, então, o limite das ideologias?

Gramsci situa essa zona limítrofe a partir de suas determinações históricas e sociais. Seu limite situa-se no terreno sócio-objetivo no qual são geradas. Por isso, afirma o autor que: "Não são as ideologias que criam a realidade social, mas é a realidade social, na sua estrutura produtiva, que cria as ideologias" (GRAMSCI, 2013, p. 238). Há nesse movimento uma clara demarcação do primado das relações sociais de produção em relação às subjetivações delas derivadas na dinâmica entre estrutura e superestrutura. Ainda que as ideologias tenham como *locus* de intervenção a esfera da superestrutura, seu lugar de origem e, portanto, seus fundamentos, só podem ser conhecidos no conjunto da estrutura produtiva da sociedade, na forma pelas quais as classes se relacionam na produção social das suas existências.

Partindo da relação de determinações recíprocas entre objetividade e subjetividade, a nosso ver, toda a concepção de ideologia presente nas obras de Gramsci não se reduz a

uma definição subjetivista, como se tais ideias estivessem descoladas de uma dada base material. Situando essa determinação especificamente na obra de Gramsci, Liguori (2007, p. 82) aponta que o autor italiano “[...] está sempre atento à necessidade de conduzir uma luta em duas frentes, contra o ‘economicismo’ por um lado, e contra o ‘ideologismo’ por outro [...]”. Nesses termos, a inovação trazida por Gramsci em relação à ideologia demonstra a tentativa do autor de “livrar” o marxismo de sua época da tendência a uma visão determinista, como se os fenômenos ideológicos fossem constituídos como um epifenômeno da estrutura, reproduzindo imediata e mecanicamente as relações de dominação de classe.

Por outro lado, diferentemente de uma suposta interpretação subjetivista na obra do pensador sardo, temos a clareza de que este, ao situar a ideologia num processo de interações dialéticas entre subjetividade e objetividade, compreendendo essa última como uma determinação em última instância no campo das superestruturas, apresenta uma *concepção objetiva da ideologia*. Para Coutinho (2008) Gramsci “se recusa a analisar a ideologia de um ponto de vista estritamente gnosiológico, ou seja, apenas como ‘falsa consciência’ em contraste com ‘consciência verdade’ (ciência)”. Para o autor, em suas formulações sobre a ideologia, Gramsci a apresenta como “força real, que altera e modifica a vida humana, mesmo quando seus conteúdos cognitivos não correspondam à reprodução da realidade” (COUTINHO, 1999, pp. 113-14).

O que tal aceção contribui para pensar a atualidade? Na nossa óptica essa conclusão a que possivelmente teria chegado Gramsci nos permite compreender que mesmo ideias falsas ou verdadeiras, do ponto de vista gnosiológico, podem vir a ser ideologia ao penetrarem nas relações sociais de modo a se pôr como se constituísse uma verdade inquestionável. Nessa linha, nos parece que Gramsci se mantém fiel ao seu mestre, Marx, quando este aponta que: “a teoria se torna força material quando se apodera das massas” (2013, p. 157). Quando alguém diz, por exemplo, que valores como egoísmo e a competição fazem parte da “natureza humana”⁶ parece ser quase impossível questionar tais postulados dado o caráter de valor absoluto que essas ideias assumem.

Todavia, para Gramsci, não há uma noção homogênea e unívoca em torno da categoria ideologia. Ao discorrer sobre a noção de ideologia, Gramsci nos adverte que: “É necessário, por conseguinte, distinguir entre *ideologias historicamente orgânicas*, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e *ideologias arbitrárias*, racionalísticas, ‘voluntaristas’” (GRAMSCI, 2013, p. 237, grifos nossos). No primeiro caso, o autor faz remissão ao conjunto de ideias agregadas e sistemáticas num determinado processo. Para

⁶ Como lembra Gramsci, há uma natureza humana, mas dinâmica, diferente da vulgata posição recorrente. Para o autor “[...] a natureza humana é o conjunto das relações sociais historicamente determinadas, ou seja, um fato histórico verificável, dentro de certos limites com os métodos da filologia e da crítica (GRAMSCI, 2007, p. 56)

Gramsci "Enquanto são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade "psicológica": elas "organizam" as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc" (GRAMSCI, 2013, p. 237).

Ademais, cabe retomar a validade que as ideologias orgânicas têm para Gramsci ao organizarem as massas e formarem o terreno no qual, segundo ele, os homens se movimentam e adquirem consciência de sua posição e a partir daí lutam. Essa posição defendida pelo autor trata-se de uma explícita remissão ao trecho do Prefácio à Crítica da Economia Política, em que Marx argumenta que:

Quando se consideram tais transformações [da base material sobre a superestrutura] convém distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção – que podem ser verificadas fielmente com a ajuda das ciências físicas e naturais – e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, *as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência do conflito e o levam até o fim* (MARX, 2008 p. 48, grifos nossos).

Em relação ao que Gramsci (2013) considera como ideologias "arbitrárias", estas não podem criar mais do que "movimentos" individuais, polêmicas, etc. Trata-se de um conhecimento assistemático e desagregado. Apesar disso, não significa que não tenham validade. Sua diferenciação das ideologias enquanto "historicamente orgânicas" e "arbitrárias" corresponde, tão somente, às suas determinações de forma e conteúdo, mas não de critério de validade.

Na acepção gramsciana, as ideologias podem se constituir em formas e qualidades diferenciadas, sobretudo no que tange ao seu nível de coesão, podendo se expressar nas esferas do senso comum, do folclore, da religião, ou mesmo no campo da filosofia. Essa última, como uma forma de expressão de ideologia, tem uma relação conjugada na medida em que se encarrega de alimentar uma dada concepção de mundo e que a filosofia pode se encarregar de lançar um ponto crítico dessa mesma concepção. A concepção de mundo dada pela filosofia faz refletir sobre a incidência ideológica de qualquer classe, seja ela burguesa ou proletária, conforme argumenta Gramsci.

A filosofia se entrelaça com a ideologia no momento em que uma participa da história da outra. Sem a ação ideológica, não existe possibilidade de introduzir a ação filosófica nesse âmbito. De acordo com Gramsci (2013, p. 325):

A história da filosofia tal como é comumente entendida, isto é, como história das filosofias dos filósofos, é a história das tentativas e das iniciativas ideológicas de uma determinada classe de pessoas para mudar, corrigir, aperfeiçoar as concepções de mundo existentes em todas as épocas determinadas e para mudar, portanto, as normas de conduta que lhes são relativas e adequadas, ou seja, para mudar a atividade prática em seu conjunto.

Acerca da natureza da filosofia, sabiamente, Gramsci nos adverte que "É preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de

ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos” (GRAMSCI, 2013, p. 93). Qual o caminho para começarmos a implodir esse “preconceito” acerca da noção que se tem de filosofia? Para Gramsci, o primeiro passo é compreender que “[...] que todos os homens são ‘filósofos’, definindo os limites e as características desta ‘filosofia espontânea’” (GRAMSCI, 2013, p. 93). Portanto, todos os homens seriam filósofos porque todos partilham de uma dada visão de mundo, conscientes ou não. Essa marca do que o autor denominou de “filosofia espontânea” se expressaria na linguagem; no senso comum e no bom senso; e na “religião popular” o que ele aponta como todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por “folclore” (GRAMSCI, 2013).

Para Gramsci é fundamental a crítica das formas de filosofia espontânea, para situar o indivíduo com o seu gênero vez que “[...] a crítica à própria concepção do mundo, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído” (GRAMSCI, 2013, p. 94). Nesse sentido, o espaço do cotidiano se expressa como um campo em disputa, terreno onde se confrontam as lutas em torno de projetos societários. É nesse espaço em que os sujeitos se expressam da forma mais imediata e necessária possível e que, portanto, partilham de diversas visões de mundo em contraposição. O cotidiano é assim:

[...] o local do choque dos projetos classistas que buscam impor sua visão e controle sobre os demais, é o espaço da luta de classes. Por isso, Gramsci fala da necessidade para as classes subalternas de construir e praticar a crítica dos discursos tendencialmente hegemônicos dos dominantes. Isto não é, contudo, suficiente. Faz-se necessário destruir as condições sociais que tornam possíveis aqueles projetos (DIAS, 2006, p. 58).

Nesse processo, de crítica à vida cotidiana, Gramsci (2013) se empenha na defesa da criação de uma nova moral e cultura. Daí a importância da filosofia como um campo de construção de uma concepção de mundo coerente. Todavia, há que se ressaltar que, apesar dessa característica, nem toda filosofia se coloca numa perspectiva crítica. Como salienta o autor: “[...] não existe filosofia em geral: existem diversas filosofias ou concepções de mundo, e sempre se faz uma escolha entre elas” (GRAMSCI, 2013, p. 93). Dadas as diversas filosofias, Gramsci se empenha em demonstrar o caráter inovador trazido pelo que denomina filosofia da práxis⁷. Sendo o que o autor considera uma reformulação do hegelianismo a filosofia da práxis é, nas palavras de Gramsci:

[...] uma filosofia liberada (ou que busca liberar-se) de qualquer elemento ideológico unilateral e fanático, é a consciência plena das contradições, na qual o próprio filósofo, entendido individualmente ou como um grupo social global, não só compreende as contradições, mas

⁷ Trata-se de um pseudônimo utilizado por Gramsci para substituir a expressão “marxismo”, em face da censura que tinha nos anos do cárcere.

coloca a si mesmo como elemento da contradição, eleva este elemento a princípio de conhecimento e, conseqüentemente, de ação. (GRAMSCI, 2013, p. 204)

Ela é a expressão mais completa das contradições históricas porque é consciente, o que também a torna ligada à necessidade e não à liberdade, a qual não existe e ainda não pode existir historicamente. Filosofia da práxis não é um pensamento puro ou um esquema gnosiológico abstrato que cria idealmente as coisas e os fatos, mas "ato impuro", atividade concreta, histórica, fundada em relações abertas, dinâmicas, dialéticas do homem com a natureza, da vontade humana com as estruturas econômicas, dos projetos políticos com as cristalizações culturais. E

[...] deduz-se daí, também, que o caráter da filosofia da práxis é sobre tudo o de ser uma concepção de massa e de massa que opera unitariamente, isso é, que tem normas de conduta não só universais em ideia, mas também "generalizadas" na realidade social. (GRAMSCI, 2013, p. 340).

Convém destacar que a ideologia, bem como a filosofia, não são construções em abstrato, mas antes são momentos atravessados pela política. Por diversas passagens nos *Cadernos do Cárcere* Gramsci apontou que a política – no seu sentido amplo em relação à dimensão restrita de "ciência política" – atravessa várias dimensões da sociabilidade. É, portanto, dessa indissociabilidade entre ideologia e política que abordaremos no item a seguir.

Ideologia e política: a construção da hegemonia

De início cumpre apresentar a diferenciação que o autor sardo trata do que denomina *grande política e pequena política*. Assim ele diz:

A grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânico-sociais. A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma política (GRAMSCI, 2013, p. 21).

Começamos pelo final. Quando Gramsci aborda o que ele denomina por "pequena política" se refere aos conchavos de corredor, discussão sobre questões menores e de interesses particularistas, nada tão distante do que temos observado no cenário político atual – no sentido de político-parlamentar – brasileiro, quando nos confrontamos com o lamaçal de corrupção, balcão de cargos na gestão estatal, instrumentalização da barganha política. Nesses termos, quem fizer uma leitura mais apressada do trecho em que Gramsci aborda essa questão pode tomar uma compressão também apressada, donde se pode derivar uma apreensão de desqualificação ou de consideração de menor relevância da esfera da pequena política. Esquecem-se, todavia, que na linha seguinte ao trecho acima

citado, o autor faz a seguinte observação: “[...] é grande política tentar excluir a grande política do âmbito interno da vida estatal e reduzir tudo a pequena política” (GRAMSCI, 2013, p. 21).

Não há, portanto, uma abissal separação entre essas duas esferas. Sabemos que a conjuntura, especialmente no que tange à realidade brasileira, tem se pautado por um profundo descrédito em torno do espaço político – especialmente no campo político-partidário –, configurando uma determinada “cultura da resignação” que contribui para a formação de um caldo político-ideológico, donde se assentam as bases do que Coutinho denominou de “hegemonia da pequena política”. Para o autor:

[...] existe hegemonia da pequena política quando a política deixa de ser pensada como arena de luta por diferentes propostas de sociedade e passa, portanto, a ser vista como um terreno alheio à vida cotidiana dos indivíduos, como simples administração do existente. A pauta torna-se assim não só um fenômeno de massa, mas é também teorizada como um fator positivo para a conservação da “democracia” pelos teóricos que condenam o “excesso de demandas” como gerador de desequilíbrio fiscal e, conseqüentemente, instabilidade social (COUTINHO, 2010, p. 32).

Entendemos que mesmo nessa ambiência apologética, tão bem apontada acima, faz-se necessário nos atentarmos para o risco de cindirmos os elementos que configuram a pequena e a grande política e, assim, trocarmos os fins pelos meios. Há que considerarmos que a pequena política também é expressão da grande política, e, portanto, deve ser disputada com projetos contrapostos à ordem hegemônica. Não no sentido de reduzirmos uma profunda transformação social a um campo imediato e particularista, mas, ao contrário, de disputarmos o espaço da pequena política, desmascarando os seus limites, problematizando-a, saturando-a de elementos da grande política.

Quando o autor faz referência à esfera da política – em seu sentido de grande política – a compreende como “a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político” (GRAMSCI, 2013, p. 314), ou elevação da individualidade à generidade, dos interesses particulares ao conjunto das relações sociais. Em uma expressão seria a *catarse*:

Pode-se empregar a expressão “catarse” para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoísmo-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. A fixação do momento “catártico” torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético. (GRAMSCI, 2013, p. 314).

É por meio dessas generalizações que a orientação político-prática, ainda que saturada por determinações iniciais de cunho individual e por estímulos meramente emocionais se

constituem em um *medium* pelo qual a práxis política pode extrapolar o interesse imediato de classe e transformar-se num movimento universal também do ponto de vista social. A tarefa da generalização político-prática parece ganhar um contorno mais preciso se conectá-la com um conceito aprofundado por Gramsci, qual seja, a sua teoria da hegemonia. Para discutir esse elemento entendemos ser necessário recorrer a uma contribuição de Gramsci na relação entre ideologia e política na tradição marxista, qual seja, a sua concepção ampliada de Estado.

É justamente na apreensão ampliada de Estado e sua relação com a sociedade civil que Gramsci expõe a necessidade de (re)compreensão do Estado moderno. Esse, em seu sentido ampliado, seria composto por uma sociedade civil e uma sociedade política, que compõem a superestrutura e uma sociedade econômica, que representa a estrutura. Essas três esferas, dialeticamente articuladas, comporiam a totalidade social. A sociedade civil se enquadraria entre o Estado e a sociedade econômica. Nessa articulação "o Estado é o instrumento para adequar a sociedade civil à estrutura econômica" (GRASMCI, 2013, p. 06). Destarte, ao considerar a noção delineada por Gramsci (2007, p. 244), tem-se que "na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção)".

Cumpre salientar que é um equívoco pensar tais esferas como absolutamente autônomas. O próprio Gramsci fez essa ponderação. Para o autor tal distinção entre sociedade política e sociedade civil trata-a se de procedimento *metodológico* e não *orgânico*, dado que elas se identificam na realidade dos fatos (GRAMSCI, 2013, p. 21, grifos nossos). Ainda que, do ponto de vista analítico, se opere uma distinção entre tais esferas, do ponto de vista da totalidade é impossível separá-las, e nesse sentido, elas só podem ser apreendidas numa relação dialética de unidade-distinção.

Ao reiterar a dimensão da sociedade política no âmbito dos aparelhos coercitivos ou aparelhos de Estado, Gramsci avança ao situar, por outro lado, a sociedade civil num movimento dialético de continuidade/ruptura ou conservação/superação da teoria marxiana clássica, incorporando novos e necessários elementos à sua dimensão, a partir da captura do movimento em que se processam os "aparelhos privados de hegemonia" (COUTINHO, 1999). Entretanto, se existem diferenças entre as análises impressas por Marx e Gramsci, isso não incorre em um distanciamento desse último em relação aos postulados marxianos, na medida em que a linha que vai costurando toda a argumentação gramsciana radica na fidelidade ao método de Marx. O que ocorre é o estudo de "um Estado e um contexto social-histórico saturado de novas determinações inexistentes plenamente no período de Marx" (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 44). Nessa linha, entendemos que mais que elaborar uma concepção ampliada de Estado, Gramsci captura do

movimento do real tal ampliação. Trata-se da apreensão da realidade elevada à condição de categorias e não o inverso, o que demonstra a perspicácia do referido autor.

E, nesse sentido, ainda que para o pensador italiano também haja uma correspondência entre as esferas econômicas e políticas, e que o Estado seja o espaço onde se unificam os interesses burgueses, objetivando efetivar seu domínio, seria necessário expor as mediações que dão arquitetura a esse processo. Em Gramsci tem-se não só um Estado em que se verifica uma esfera repressiva, “mas uma luta por hegemonia da burguesia na superestrutura” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 44). Essa hegemonia não se equivale a mera dominação, mas a uma direção social impressa pela burguesia que se legitima sob o consenso dos grupos subalternos. Interessante notar como tal formulação é absolutamente contemporânea, donde a busca por tal consenso se realiza na sua forma mais encarnçada no contexto de crise do capital. Em face de uma brutal dissonância entre as formas de reprodução da base material e seus discursos político-ideológicos a burguesia se vê na necessidade de lançar mão de uma bem articulada trama que possa sustentar as promessas inviáveis do ponto de vista das condições objetivas. Pensemos, por exemplo, todo o discurso em torno da malfadada “cultura da crise”, conforme já alertava Mota (2015, p. 112, grifos nossos):

Do ponto de vista prático-operativo, emerge a ideia de que na crise, a luta pela preocupação econômica do país beneficia a todos, indistintamente, razão maior do *discurso da colaboração e do salavacionismo indiferenciado*. Do ponto de vista político, a estratégia adotada tem como consequência o solapamento de um projeto de classe, de corte anticapitalista, mediante a formação de uma vontade política universal que independe da inserção dos sujeitos sociais na estrutura social.

É, assim, que no campo da “hipocrisia proposital” (MARX, 2007), a burguesia lança mão de uma intrincada rede política e ideológica de forma a consubstanciar a construção de um *consenso ativo* das classes subalternas, bem aos moldes “não fale em crise, trabalhe”⁸, como forma de unificar esforços indiferenciados de recuperação nacional. Como suporte recorre-se a um brutal ataque aos trabalhadores, via retirada de direitos historicamente conquistados e/ou em processo de conquista. Para isso, pressupõem a estruturação de um determinado “conformismo social”, a fim de que se busquem alternativas conjuntas de saída para a crise (MOTA, 2015). Tal conformismo não seria possível sem a possibilidade de ressonância no interior da sociedade civil.

Na perspectiva abordada por Gramsci a sociedade civil é representada pelo conjunto de organismos responsáveis pela elaboração/difusão de ideologias, ou aparelhos privados de hegemonia, e compreenderia as escolas, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, a organização material da cultura (revistas, jornais, meios de comunicação de massa),

⁸ Conforme nos recomenda o Sr. Presidente interino do Brasil, Michel Temer, já no seu discurso de posse (MATOSO; CALGARO; MARTELLO, 2016).

dentre outros. Citando Gramsci (1977), Simionatto (2011, p. 68), esclarece que a sociedade civil aparece como "o conjunto de organismos 'privados' e que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce sobre toda a sociedade".

Levando-se em consideração sua ampliação da noção de Estado, no nosso entendimento, é impossível dissociar as acepções de ideologia e política de Gramsci de sua concepção de Hegemonia, sob pena de "amputação" da própria arquitetura do pensamento do autor. Para Brandão e Dias (2007, p. 85) "[...] o conceito de hegemonia em Gramsci é de fundamental importância para compreender o que é ideologia, pois se esta última significa uma dada visão de mundo, a primeira trata da construção desta visão". Temos a compreensão de que se a ideologia corresponde a uma dada concepção de mundo, hegemonia corresponde à forma pela qual as classes buscam difundir essa concepção. Como se relacionam essas duas categorias na obra de Gramsci? Conforme argumentou Gruppi (1978, p. 59) a hegemonia corresponde a "[...] tornar-se protagonista das reivindicações de outros estratos sociais, da solução das mesmas, de modo a unir em torno de si esses estratos, realizando com eles uma aliança na luta contra o capitalismo, e desse modo, isolando o próprio capitalismo". Obviamente, que isso não significa uma relação dual de convivência de duas estruturas societárias no interior do próprio capitalismo, mas sim que implica no fortalecimento de um projeto alternativo a essa sociabilidade e que possa se realizar para e pelo conjunto das classes subalternas, e que passa a ser gestado já no interior desse modo de produção.

Por quais mecanismos se articulam ideologia, hegemonia e política na obra de Gramsci? Do nosso ponto de vista, ao explicitar cada uma dessas categorias o autor se preocupa, fundamentalmente, por quais meios é possível construir uma *nova vontade coletiva*, uma nova correlação de forças que se proponha contraposta a hegemonia dominante. Daí a importância dos aparelhos privados de hegemonia. Todavia, é mister destacar que tais estruturas (aparelhos privados de hegemonia) seriam espaços vazios e abstratos sem que levássemos em conta o papel desempenhado por sujeitos que as "operam": os intelectuais. Há que se perguntar: a quem cumpre a função de intelectual? Estaria Gramsci se referindo ao intelectual no sentido *stricto* da expressão, como o sujeito letrado, e com um profundo domínio cultural, comumente inserido no meio acadêmico? Não, necessariamente. A priori, todos podem desempenhar tal papel, pois para Gramsci,

[...] todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas, sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante (GRAMSCI, p. 2014, p. 19).

Assim, por intelectual, devemos entender não somente essas camadas sociais as quais chamam tradicionalmente de intelectuais, mas em geral, "toda a massa social que exerce funções de organização no sentido mais amplo: seja no domínio da produção, da cultura ou da administração pública" (SIMIONATTO, 2011, p. 61-62). Isso ocorre na medida em que para Gramsci (2014, p. 16):

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político [...].

Ainda segundo o autor as camadas de intelectuais poderiam ser agrupadas em dois grandes estratos: os *intelectuais tradicionais* e os *intelectuais orgânicos*. Os primeiros corresponderiam "aos intelectuais que sobreviveram ao desaparecimento do modo de produção anterior e que não se acham atualmente ligados organicamente a nenhuma das classes fundamentais" (SIMIONATTO, 2011, p. 57-58). Um exemplo desse tipo de intelectual corresponde àqueles que formam o Clero. O intelectual orgânico corresponde aos estratos que surgem como uma demanda de difusão das classes que se estruturam como fundamentais num dado modo de produção. São segmentos que compartilham de valores, e aspirações ídeo-políticas da classe à qual se vinculam de forma orgânica. Para ilustrar essa argumentação, Gramsci aponta que "o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc" (GRAMSCI, 2007, p. 315).

A difusão da ideologia pelos intelectuais está em estes manterem a direção das classes sociais, – os tradicionais – ou, no caso dos orgânicos, em contribuir na manutenção do domínio ou resistência no âmbito das classes subalternas. Além de participar ativamente dentro das relações sociais de produção, como eles são organizadores da função econômica, e simultaneamente da hegemonia, significa que exerce todo o controle dentro da sociedade civil.

Ademais, é fundamental destacarmos o papel dos intelectuais na sua dimensão coletiva, no âmbito das organizações que compõem os aparelhos privados de hegemonia. São exemplares desse segmento, sobretudo no contexto contemporâneo, os papéis desempenhados pelos movimentos sociais, sindicatos e o estrato mais elevado das organizações coletivas, que na perspectiva gramsciana é o partido, ou "o moderno Príncipe", como apontou Gramsci. Este corresponde à principal mediação capaz de transitar de demandas particulares, fincadas no nível sócio-econômico corporativo, em direção a uma dimensão ético-política de caráter universal. Em outros termos, o partido seria a organização capaz de propiciar de forma mais significativa o momento catártico. Dialogando com as formulações apresentadas por Maquiavel, Gramsci (2013, p. 16) entendia que:

O moderno príncipe, o mito-príncipe não pode ser uma pessoa real, um indivíduo concreto, só pode ser um organismo; um elemento complexo de sociedade no qual já tenha tido início a concretização de uma vontade coletiva reconhecida e afirmada parcialmente na ação. Este organismo já está dado pelo desenvolvimento histórico e é o partido político, a primeira célula na qual se sintetizam germes de vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais.

Ainda que entendamos que o momento exige pensarmos quais as debilidades têm se apresentado para a efetividade das potencialidades dos diversos partidos de esquerda, que almejam uma transformação social, é preciso compreender que ele(s) ainda permanece(m) como sendo vital(is) na consubstanciação das demandas imediatas em um amplo projeto que expresse uma "nova vontade coletiva nacional-popular" (GRAMSCI, 2013) pela qual nos encaminharemos a uma forma superior e total de civilização moderna.

Tal qual a formulação gramsciana, temos a clareza que esse processo é inviável sem uma profunda "reforma intelectual e moral", que se expresse numa nova cultura, consubstanciada numa visão social de mundo radicalmente diferente do modo de produção capitalista. Não se trata, todavia, de uma reforma no sentido abstrato, e sim que, necessariamente, tenha como base as relações sociais de produção que lhe dão sustentáculo. Se a nossa leitura estiver correta, parece que Gramsci tinha muita clareza acerca dessa necessidade, contrariando qualquer visão, muito em voga, politicista e subjetivista em relação ao autor. Para ele: "[...] uma *reforma intelectual e moral* não pode deixar de estar ligada a um *programa de reforma econômica*; mais precisamente, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral" (GRAMSCI, 2013, p. 15, grifos nossos).

Portanto, um amplo panorama de alteração político-ideológico, ainda que absolutamente necessário, implica um quadro de alterações na base material que lhe dê sustentáculo, de modo a congregar um novo bloco histórico, articulando estrutura e superestrutura com vistas à construção de outra sociabilidade. Por outro lado, como não são processos isolados, mas que se imbricam, se faz necessário investirmos na criação/fortalecimento de uma cultura de resistência, que consiga congregar os mais amplos setores da esquerda, numa pauta comum, e que se estruture em uma contra-ofensiva da hegemonia do grande capital, mais que apenas nos limitarmos às cada vez mais escassas possibilidades – mas, não menos importantes – das lutas defensivas.

É nesses termos, que na obra de Antônio Gramsci há uma relação indissociável entre as categorias de ideologia e política, tendo como eixo articulador a noção de hegemonia apresentada pelo pensador sardo. Como várias vezes ele mencionou, tudo é atravessado pela política, bem como não há sujeito que não expresse uma dada concepção de mundo. Destarte, numa sociedade em que os interesses, imediatos e universais, são atravessados por clivagens de classe, não podemos negligenciar tais interesses, sobretudo, se partimos da necessidade de construção de uma contra-hegemonia que possa elevar os subalternos

à condição de classe de dirigente. Ainda que, evitando subjetivismos, entendamos que aquelas esferas se constituem como complexos cuja dinâmica não resulta de uma relação direta e mecânica das alterações das relações sociais de produção, não possamos dissociar, ideologia e política da base material que as funda. Por isso, são fundamentais a organização política, a construção de uma consciência coletiva e o acúmulo da luta em todas as frentes, de modo a possibilitar a superação dessa forma de sociabilidade.

Conclusão

Os processos de radicalização da empreitada capitalista têm imposto grandes desafios à organização das classes subalternas. Aceleraram-se mudanças no plano da base material que, em tempos de aguda crise, manifestam a face mais perversa dessa forma de sociabilidade. Tal qual o fez Brecht, nos questionamos "que tempos são esses que precisamos defender o óbvio?" Sabemos que são tempos difíceis; tempos em que o velho – mesmo "cambaleante" – insiste em permanecer e o novo ainda "teima" em não emergir. Mas, precisamos assumir o desafio histórico de resistir à ofensiva do capital, fortalecendo as "trincheiras" erguidas na luta cotidiana pelo conjunto dos segmentos subalternos.

Todavia, parece-nos que o óbvio não se apresenta com tamanha obviedade assim. Somos chacoalhados todos os dias com formas de expressão de hegemonia que oculta e/ou naturaliza e que, pela imediatez da vida cotidiana, tratamos como elementos desistoricizados e que estão dados a priori. Apoiando-se em, por um lado, no caráter de inevitabilidade dos desígnios da ordem vigente; e, por outro, na necessidade de uma força-tarefa coletiva, um pacto social entre burgueses e trabalhadores, busca-se a efetivação de uma pauta absolutamente nociva a esses últimos, sobre as bases num programa de recomposição político-econômica dos seguimentos dominantes. Destarte, torna-se fundamental apreendermos o papel desenvolvido pela ideologia e pela política nessa empreitada.

Como tentamos demonstrar, Gramsci capturou com profunda perspicácia a natureza e funcionalidade as categorias de ideologia e política. A primeira como uma determinada visão social de mundo, amalgamada a partir de vetores objetivos, o que afasta qualquer concepção subjetivista que se atribua ao autor italiano. Para Gramsci a ideologia tem um caráter ontológico, pois assume uma determinada objetividade na percepção e ação dos diversos indivíduos e grupos sociais. No caso da segunda – a política – Gramsci apreende com uma acurada análise a importância dessa categoria como vetor pelo qual é possível constituir uma nova vontade coletiva, propiciando a elevação das demandas econômico-corporativas em uma dimensão universal ético-política.

Ideologia e política, a nosso ver, não são elementos vagos no universo categorial gramsciano. Ao contrário, são expressões fundamentais de uma nova proposta

revolucionária, que se alinha com os novos desafios do nosso tempo histórico. Foi, então, a partir dos fundamentos dessas categorias que o autor demonstrou que ao serem categorias históricas são saturadas de determinações sociais, perspectivas de classe que, por sua vez, representam interesses antagônicos. Sendo históricas são passíveis de mudança, o que implica a construção de estratégias no âmbito de uma alternativa contra-hegemônica. Por isso, nos parecem categorias fundamentais para pensar os desafios e as tarefas contemporâneas.

No momento em que o ápice da expressão das ideologias – na sua forma mais deliberada – se apresenta como *não ideologias*, e em que a política parece constituir-se como sinônimo da melhor gestão da ordem sociometabólica do capital; das alternativas fincadas no aqui e agora, do frenesi das chamadas *teorias pós-moderna*; em tempos de vigência da *pós-verdade*; e *coroamento da democracia liberal* – cada vez mais reduzida e seletiva, o resgate da proposta revolucionária do autor italiano nos permite desconstruir esses discursos e práticas sociais, reconstituindo nosso horizonte estratégico numa perspectiva que apreenda os nexos causais que forjam essa realidade em sua totalidade, afirmando a necessidade e possibilidade históricas de constituição de uma sociedade regulada pelos produtores livres e associados, onde o recíproco desenvolvimento de cada um se afine ao desenvolvimento do gênero humano – *uma sociabilidade emancipada do jugo do capital*.

Referências

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6ed. São Paulo: Cortez, 1998.

BELL, D. **O fim da Ideologia**. Trad. Sergio Bath. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1980.

BRABDÃO, N.A.; DIAS, E. F. **A questão da ideologia em Antônio Gramsci**. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/877/769A> acesso em: 28 ago 2015.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. Lukács, a ontologia e a política. In: COUTINHO, C.N. **Marxismo e Política** – a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2008. 3ed.

_____. A hegemonia da pequena política. In.: OLIVEIRA, C.; RIZEK, C. **Hegemonia às avessas**. São Paulo: Boitempo, 2010.

DIAS, E. F. **A política brasileira**: embate de projetos hegemônicos. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sunderman, 2006.

MATOSO, Filipe; CALGARO, Fernanda; MARTELLO, Alexandro. Temer fala em manter programas sociais e reequilibrar as contas. **G1 – Globo.com**, 12/05/2016, 17h53 (Atualizado em 13/05/2016, 09h47. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/noticia/2016/05/temer-diz-que-ha-urgencia-em-pacificar-e-unificar-o-brasil.html>), acesso em 10/08/2017.

FUKUYAMA, F. **O fim da história e o último homem**. São Paulo: Roco, 1992

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, v. 1, 2007.

_____. **Cadernos do cárcere**. op. cit. v. 3, 2013.

_____. **Cadernos do cárcere**. op. cit. v. 2, 2014.

GRUPPI, L. **O conceito de Hegemonia em Gramsci**. São Paulo: Graal, 1978.

KONDER, L. **A questão da Ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 7ed. São Paulo: Loyola, 1998.

IASI, M. Ideologia... quer uma para viver? In.: IASI, M. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. Alienação e ideologia: a carne real das abstrações ideais. In.: **Marx e a Dialética da Sociedade Civil**, Marília: Ofício Universitária; CAPES; Cultura Acadêmica Editora, 2014.

LIGUORI, G. **Roteiros para Gramsci**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

LUKÁCS, G. O processo de democratização. In.: **Socialismo e democratização** – escritos políticos 1956-1971. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

_____. **Para uma ontologia do ser social**. v. II. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. Prefácio. In.: **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 2ed.

_____. Introdução. In.: **Crítica da Filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MESZAROS, I. **Para além do Capital**. São Paulo, Boitempo, 2009.

MONTAÑO, C; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2011. Biblioteca Básica de Serviço Social; v5.

MOTTA, A. E. **Cultura da Crise e Seguridade Social**. São Paulo Cortez, 2015, 7ed.

SIMIONATTO, I. **Gramsci** – sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2011, 4ed.

ZIZEK, S. Introdução - O espectro da Ideologia. In: **Um mapa da Ideologia**. ZIZEK, S (org.). São Paulo: Contraponto, 1996.

Recebido em 07/02/2017

Aprovado em 01/06/2017

TRABALHO:

notas sobre fundamentos ontológicos e históricos

Letícia Batista Silva¹

1. **RESUMO:** Trata-se de um ensaio de natureza teórica. Este texto trata da categoria trabalho, ontológica, fundante do ser social, e da expressão que o trabalho assume no modo de produção capitalista. Partimos do pressuposto marxiano, posteriormente desenvolvido por Lukács, de que não existe ser social sem o ato do trabalho, ainda que na sociedade capitalista, o trabalho se expresse de forma particular. Essa expressão particular do trabalho demonstra sua dimensão histórica, sem alterar seu caráter de fundamento ontológico da sociabilidade.

Palavras-chave: Trabalho – Ser Social – Ontologia

LABOR: notes on ontological and historical foundations

ABSTRACT: It is an essay of a theoretical nature. This text deals with the labor category, its ontological dimension, as the founder of the social being, and also of the expression that the labor assumes in the capitalist mode of production. We start from the Marxian assumption, afterwards developed by Lukács, that there is no social being without the act of labor. Although in capitalist society, the labor is expressed in a particular way, this expression demonstrates its historical dimension, without changing its ontological foundation character of sociability.

Keywords: Labor – Social Being – Ontology

Sobre a centralidade da categoria trabalho

Neste ensaio teórico sobre a centralidade do trabalho nosso objetivo é apresentar, ainda que de forma breve, a categoria trabalho (ontológica, fundante do ser social) e a expressão particular que o trabalho assume sob a égide do modo de produção capitalista.

Na obra de Karl Marx (1818-1883) o trabalho é uma categoria medular e indispensável para a compreensão do ser social e das relações sociais. Marx ao longo de sua obra apresenta a distinção entre o trabalho como categoria ontológica – como *um certo tipo de ser* – e o trabalho no modo de produção capitalista. A ontologia marxiana é uma ontologia materialista e histórica. Os estudos marxianos apontaram a particularidade do

¹ Doutora em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua como pesquisadora em Saúde Pública no Laboratório de Educação Profissional em Gestão em Saúde, vinculado à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/FIOCRUZ). É membro pesquisadora do Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisas sobre População, Território e Políticas Públicas de Saúde (NUPEPOPS/FIOCRUZ). Tem experiência em políticas públicas e saúde, com ênfase em trabalho em saúde, gestão em saúde, oncologia e residência multiprofissional em saúde. E-mail: leticibatistas@gmail.com

desenvolvimento capitalista em países como a Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos da América, entretanto suas análises, do ponto de vista metodológico, seguem como orientadoras da compreensão do movimento essencial da ordem capitalista, bem como sua assimilação como relação social de produção (HARVEY, 2013).

Dessa forma, a ontologia marxiana possibilita a compreensão da sociedade em movimento, para além das chamadas leis naturais características da economia clássica². A crítica à economia política realizada por Marx ao longo de sua vida produziu, dentre outros aspectos, a concretização dos fatos econômicos. Estes foram alçados e analisados à luz da totalidade das relações sociais. Marx demonstrou que o movimento do real se dá na totalidade das relações sociais, desnudando assim uma lógica acadêmico-burguesa de análise "científica" de fenômenos isolados.

Fundamentalmente, a categoria trabalho em Marx é desenvolvida no bojo da crítica à tradição filosófica alemã, tratando-se de um duplo movimento: a crítica ao idealismo alemão e a construção das bases para o materialismo histórico-dialético. Para Konder a crítica à dialética hegeliana foi uma base fundamental e indispensável para a proposição do materialismo histórico-dialético de Marx, bem como para uso do método nas análises da economia política (KONDER, 2009a, 2009b).

Essa crítica aparece nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844* quando Marx, ao fazer a crítica à dialética e à filosofia hegelianas, afirma que Hegel parte de um *pensamento especulativo* e chega a um *saber absoluto* apreendendo-se a si próprio e produzindo o que Marx nomeou como *essência propagada do espírito filosófico* ou *auto-objetivação*. Trata-se do *estranhamento-de-si* que produz o estranhamento do mundo. O desfecho é um pensamento filosófico indiferente a qualquer caráter real e determinado, produzindo assim o irreal e o abstrato. Marx argumenta que em Hegel o pensamento abstrato e exteriorizado se realiza através de sua existência efetiva, a própria abstração (MARX, 2010, p.120-121). Nesta esteira, em Hegel, a verdadeira forma de existir é a abstração.

Marx afirma que Hegel comete o erro analítico de valorizar os aspectos da subjetividade em detrimento das determinações objetivas postas na realidade. Dito de outra forma, Marx aponta que em Hegel a essência objetiva estranhada seria "resolvida" pela *consciência-de-si*. Conforme Marx, tais apontamentos remetem à Fenomenologia como berço da filosofia hegeliana. Marx exemplifica que em Hegel os *entes de razão* como a riqueza e o poder do Estado etc. aparecem como abstrações.

O estranhamento, que forma, portanto, o interesse intrínseco dessa exteriorização e a suprasunção dessa exteriorização, é a oposição do *em-si* e [d]o *para-si*, de *consciência* e *consciência-*

² São expoentes da economia clássica, dentre outros, Adam Smith e David Ricardo. Ingleses, situados no fim do século XVIII e início do século XIX, no texto bojo da Revolução Industrial, os "clássicos" defendiam a liberdade econômica como sistema que garante a "multiplicação das riquezas das nações".

de-si, de objeto e sujeito, isto é, a oposição do pensar abstrato e da efetividade sensível ou da sensibilidade efetiva no interior do pensamento mesmo. Todas as outras oposições e movimentos dessas oposições são apenas a aparência, o invólucro, a figura exotérica dessas oposições unicamente interessantes, que formam o sentido das outras oposições profanas (Idem, p.121).

Konder (2009b) ressalta a importância do diálogo crítico que Marx estabeleceu com a obra hegeliana, especialmente aqui destacada a temática da alienação.

O conceito hegeliano de alienação é o legítimo pai do conceito marxista. E o conceito marxista, seu descendente imediato, embora tivesse de se desenvolver em oposição a ele, só pôde superar integrando a si todos os elementos vivos do conceito hegeliano (KONDER, 2009b, p. 29-30).

Hegel defende o mundo objetivo como resultante de fenômenos mentais, sendo a própria mente, a essência do homem, ou, em seu conceito, o espírito. Conforme a crítica marxiana, em Hegel a percepção dos sentidos não é uma percepção abstrata, mas "a" percepção humana. Dessa forma, o caráter humano da natureza, a produção histórica e as criações de homens e mulheres seriam produtos de suas mentes abstratas, pois, segundo Hegel, os processos mentais antecederiam os *entes de razão*.

Konder (2009a, p. 29) aponta que em Hegel os esforços foram no sentido de "apreender e expressar o verdadeiro como sujeito", e na construção crítica de Marx a questão central é a concretude das atividades desse sujeito.

Ainda nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844*, Marx afirma ser Ludwig Feuerbach (1804-1872) um crítico da dialética hegeliana. Para Marx, Feuerbach compreende a negação da negação apenas como contradição da filosofia consigo mesma (MARX, 2010, p. 118). Marx recupera os estudos de Feuerbach, principalmente os aspectos relacionados à compreensão da filosofia como religião e a religião como forma de alienação humana.

Feuerbach, em sua tese central, realiza a inversão da formulação hegeliana de alienação, afirmando que o homem não é uma criação de Deus, mas ao contrário, Deus é uma criação do homem. E esse movimento de alienar-se num ente – Deus – criado por ele mesmo acontece em função do desconhecimento que o homem tem acerca de suas capacidades e possibilidades reais. Tais críticas e reflexões postas em Feuerbach demonstram uma relação de afastamento da filosofia alemã clássica com a realidade, ainda que Marx tenha caracterizado a dialética *feuerbachiana como mecanicista*, essas reflexões sobre o processo de autoalienação foram alicerces para o materialismo histórico-dialético.

Chasin (1995), ao referir-se à construção crítica de Marx acerca da lógica hegeliana apresenta elementos que apontam o caminho marxiano de conexão com o real. Noutras palavras, aponta a trajetória que produz a relação entre teoria e mundo. Em sua análise Chasin assevera,

[...] refunde o próprio caráter da análise, elevando o processo cognitivo à analítica do reconhecimento do ser-precisamente-assim. Nesta, o direito unilateral da razão especulativa interrogar o mundo é superado pela via de mão dupla num patamar de racionalidade em que o mundo também interroga a razão, e o faz na condição de raiz, de condição de possibilidade da própria inteligibilidade. [...] Essa reflexão fundante do mundo sobre a ideação promove a crítica de natureza ontológica, organiza a subjetividade teórica e assim, faculta operar respaldo em critérios objetivos de verdade, uma vez que, sob tal influxo da objetividade, o ser é chamado a parametrar o conhecer; ou dito a partir do sujeito: sob a consistente modalidade do rigor ontológico, a consciência ativa procura exercer os atos cognitivos na deliberada subsunção, criticamente modulada, aos complexos efetivos, às coisas reais e ideais da mundaneidade (CHASIN, 1995, p. 362-363).

É nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844* que Marx realiza essa viragem da crítica à filosofia clássica alemã à crítica da teoria política clássica, ou seja, o início da crítica da economia política de seu tempo e a centralidade da categoria trabalho. Autores como Mandel (1968), Netto (1981, 2011) Chasin (1995) e Harvey (2013) afirmam que o processo de estudos de Marx permaneceu em amadurecimento contínuo, passando pela crítica à filosofia clássica, por indagações acerca das contrariedades com o mundo real, até o desvelamento das contradições na relação de produção e reprodução da vida humana no modo de produção capitalista – síntese essa descrita e analisada, principalmente, ao longo de *O Capital*.

No Posfácio de *O Capital*, ao expor a lógica do materialismo histórico-dialético como método de pesquisa e sua diferenciação da dialética hegeliana, Marx apresenta de forma didática questões centrais e ainda reconhece a contribuição de Hegel no desvelamento das formas gerais da dialética.

A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção *a priori*. Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de ideia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. [...] A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede, de modo algum, que ele tenha sido o primeiro a expor as suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. É necessário invertê-la, para descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico (MARX, 1985, p.20-21, t.I, v.I).

Em Hegel o homem é resultado de sua própria construção, autoconstrução e autoatividade. A autoatividade é o trabalho, entretanto, como já dito, o trabalho na compreensão hegeliana se refere ao trabalho do espírito. Contudo, é verificável que em Hegel o trabalho do homem tem uma dimensão criativa, dito de outra forma, trabalho como criador de objetivações.

Konder (2009a, p. 30) argumenta que Marx modificou e complexificou a dialética hegeliana não só revitalizando “o papel do trabalho material na autocriação e autotransformação dos seres humanos”, mas, sobretudo redimensionando o papel dos trabalhadores – do proletariado – como força material capaz de realizar a autotransformação histórica da humanidade.

Ianni (1985, p. 11) aponta que em Marx “a dialética da negatividade não se resolve no processo da interpretação, mas no de transformação do real”. Ou seja, em Marx a dialética hegeliana é transformada no sentido de uma ação revolucionária e de uma concepção materialista da história. Dessa forma, a dialética marxiana tem caráter materialista, associando consciência e ação do ser humano a sua condição de ser orgânico, social e histórico.

É na obra *A Ideologia Alemã* – escrita por Marx e Engels entre os anos de 1845-1846 (TONET, 2009) – onde são explicitados pela primeira vez os fundamentos do materialismo dialético. É também nesta obra que encontramos a crítica ao materialismo de Feuerbach. Há um duplo e central movimento neste livro: a) a produção hegeliana é entendida como mistificação, entretanto são apreendidas dessa mistificação as determinações fundamentais para a compreensão do ser social; b) fica evidenciado que o materialismo de Feuerbach não incorpora as determinações essenciais encontradas no idealismo hegeliano e, ao mesmo tempo, também não identifica o homem como um ser que constrói sua história. Assim, na *Ideologia*, Marx e Engels apresentam uma concepção de história conectada com o processo de produção material. Asseveram que:

Essa concepção da história assenta, portanto, no desenvolvimento do processo real da produção, partindo logo da produção material da vida imediata, e na concepção da forma de intercâmbio intimamente ligada a esse modo de produção e por ele produzida, ou seja, a sociedade civil nos seus diversos estágios, como base de toda a história, e bem assim na representação da sua ação como Estado, explicando a partir dela todos os diferentes produtos teóricos e formas de consciência – a religião, a filosofia, a moral etc. etc. – e estudando a partir destas o seu nascimento; desse modo, naturalmente, a coisa pode também ser apresentada na sua totalidade (e por isso também a ação recíproca dessas diferentes facetas umas sobre as outras). [...] a força motora da história, também da religião, da filosofia e de todas teorias, não é a crítica, mas sim a revolução (MARX, ENGELS, 2009, p. 57-58).

Fica patente que a questão central não é a característica especulativa e interpretativa da filosofia, mas as contradições postas no mundo real e as repercussões dessas contradições nas relações humanas. Relações humanas que na perspectiva marxiana são relações sociais e historicamente construídas. Nesta obra aparece o *proletariado* como sujeito fundamental e revolucionário. As interrogações acerca da sociedade civil levam ao questionamento da sociedade burguesa e esse questionamento aponta a necessidade de superação histórica do modo de produção capitalista, tendo como horizonte o fim das classes sociais.

É na superação da dialética hegeliana e do materialismo feuerbachiano que Marx constrói teórica e metodologicamente o materialismo histórico-dialético, entendendo a totalidade como social e histórica. Ou seja, em Marx, o método é a capacidade da razão de radicalmente apreender o modo de ser e de reproduzir-se da sociedade. Como ilumina Marx:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação (MARX, 2011, p.54).

E, nessa lógica de totalidade, estão incluídos os elementos econômicos como peças fundamentais para a apreensão do movimento do real na produção e reprodução da sociedade burguesa.

Nesse sentido, Chasin conclui:

Portanto, o ser social – do complexo da individualidade ao complexo de complexos da universalidade social – bem como sua relação com a natureza são alcançados e envolvidos, como já foi assinalado pelas irradiações consequentes à elevação das categorias econômicas ao plano filosófico na forma das categorias de produção e reprodução da vida humana. Com efeito, reconhecida em sua centralidade, essa problemática implica, desde a reconstituição da própria natureza enquanto tal e, em especial, diante da sociabilidade, até a precisa determinação, por exemplo, dos contornos da subjetividade. Em suma, posta em andamento, a crítica ontológica da economia política, ao contrário de reduzir ou unilateralizar, induz e promove a universalização, estendendo-se o âmbito da análise desde a raiz ao todo da mundaneidade, natural e social, incorporando toda a gama de objetos e relações (CHASIN, 1995, p. 380).

Em Marx o trabalho não é um elemento isolado para a análise, mas sim *o elemento* fundante do ser social, sua mediação com a natureza e com os demais humanos. Um trabalho que distingue homens e mulheres de outros seres da natureza, pois superam o meramente instintivo na forma de satisfação das suas necessidades. E esse movimento só é possível dada a capacidade teleológica desses homens e mulheres de antecipar a ação, prevendo alternativas e fazendo escolhas entre elas. Desta forma, este trabalho se objetiva num produto, ou dito de outra forma: como objetivação que passa a existir no mundo real independentemente da consciência de quem a idealizou.

Nestes termos, o trabalho é a primeira e mais fundamental forma de objetivação do ser social, pois é através do trabalho que são produzidas as condições básicas para a produção e reprodução da vida material, onde homens e mulheres estabelecem relação com a natureza e também entre outros homens e mulheres. Em síntese, a função social da categoria trabalho deriva-se da relação material que os indivíduos estabelecem com a natureza para a satisfação de suas necessidades. Assim,

[...] as condições materiais de existência e reprodução da sociedade – vale dizer, a satisfação material das necessidades dos homens e mulheres que constituem a sociedade – obtêm-se numa

interação com a natureza: a sociedade, através dos seus membros (homens e mulheres), transforma matérias naturais em produtos que atendem às suas necessidades. Essa transformação é realizada através da atividade a que denominamos *trabalho* (NETTO; BRAZ, 2006, p.30, grifos dos autores).

Homens e mulheres são seres naturais à medida que se objetivam através das relações estabelecidas com a natureza, tendo o trabalho como mediação nesse processo. Desse processo de intercâmbios com a natureza resultam novas configurações (MARX; ENGELS, 2009). Lefebvre destaca a questão das necessidades humanas em seu sentido dialético:

A necessidade é, ao mesmo tempo, ato (atividade) e relação, em si mesma complexa, com a natureza, com outros seres humanos, com objetos. Pelo trabalho o ser humano domina a natureza e se apropria parcialmente dela. [...] O trabalho torna-se uma necessidade. Os sentidos são cultivados e apurados pelo trabalho. As necessidades mudam e são cultivadas, porque o trabalho as modifica, apresentando-lhes novos bens. [...] O trabalho substitui a necessidade como sinal de impotência, pela necessidade como capacidade de gozo, como poder de realizar tal ou qual ato. O ser humano substitui assim, aquela sua unidade com a natureza, - imediata e pouco diferenciada, enquanto ser natural por uma totalidade diferenciada (LEFEBVRE, 1968, p.28).

Netto e Braz apontam razões que caracterizam as particularidades do trabalho humano:

[...] em primeiro lugar, porque *o trabalho não se opera com uma atuação imediata sobre a matéria natural*; diferentemente, ele exige *instrumentos* que, no seu desenvolvimento, vão cada vez mais se interpondo entre aqueles que o executam e a matéria; em segundo lugar, porque *o trabalho não se realiza cumprindo determinações genéticas*; bem ao contrário, passa a exigir *habilidades e conhecimentos* que se adquirem inicialmente por repetição e experimentação e que se transmitem mediante *aprendizado*; em terceiro lugar, porque *o trabalho não atende a um elenco limitado e praticamente invariável de necessidades*, nem as satisfaz sob *formas fixas*; se é verdade que há um conjunto de necessidades que sempre deve ser atendido (alimentação, proteção contra intempéries, reprodução biológica etc.), *as formas* desse atendimento variam muitíssimo e, sobretudo, implicam o desenvolvimento, quase sem limites, de *novas necessidades* (NETTO; BRAZ, 2006, p.30-31, grifos dos autores).

As possibilidades de satisfação das necessidades humanas são ilimitadas, pois da satisfação das necessidades surgem novas necessidades que impulsionam os indivíduos a novos projetos e, por conseguinte, a novas objetivações e novas necessidades.

Marx e Engels (2009) afirmam que as formas de produção da subsistência estão diretamente ligadas aos meios disponíveis e acessados. E não se trata apenas da reprodução da existência física dos indivíduos, mas de formas determinadas de exteriorizarem suas vidas, ou seja, se trata de um determinado *modo de vida*. Na fala dos autores, *"aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também com e como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção"* (Idem, p. 24-25).

O ser social estabelece relações de interdependência e intercâmbio com a natureza, bem como relações de continuidade e ruptura. Esse processo é mediado pelo trabalho e

seu desfecho não são somente condições de subsistir, mas *modos de viver*. Tal determinação cria também condições para que o ser social vá além do próprio trabalho, gerando complexas relações e necessidades sociais.

Do ponto de vista marxiano, esse processo que relaciona uma ação objetiva e real e tem como síntese a práxis humana é compreendido como atividade *objetivo-criadora* do ser social. Vásquez explicita o trabalho em Marx como práxis humana, objetivações humanas,

Marx ressalta o caráter real, objetivo, da práxis na medida em que transforma o mundo exterior que é independente de sua consciência e de sua existência. O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social (VÁZQUEZ, 1977, p.194).

O trabalho é a base determinante da vida social e a história é um processo que se desenvolve na conexão entre as relações objetivas e materiais de produção e as relações subjetivas como as ideias, as vivências, os valores etc. Como assinala Kosik,

Assim, a práxis compreende – além do momento laborativo – também o momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como ‘experiência’ passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. Sem o momento existencial o trabalho deixaria de ser parte da práxis (KOSIK, 1976, p. 224, grifos do autor).

O trabalho como ação constitutiva do ser social encerra em si uma dimensão reflexiva e criativa. Nas palavras de Konder (2009a, p. 37), “*no trabalho se encontra, por assim dizer, o ‘caroço’ da práxis; mas a práxis vai além do trabalho.*” Desse modo, ainda que os atos dos seres humanos não sejam restritos aos atos do trabalho, esses últimos permanecem como fundamento.

Lukács na obra *Ontologia do Ser Social: os princípios ontológicos fundamentais em Marx* (1979, p. 14-15) apontou que é nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* que pela primeira vez na história da filosofia as categorias econômicas são apresentadas como categorias da produção e reprodução da vida humana. Segundo Lukács, é essa produção analítica em Marx que torna possível a descrição ontológica do ser social a partir do materialismo histórico. E nesse sentido, afirma o autor húngaro:

[...] atribuímos ao trabalho e às suas consequências – imediatas e mediatas – uma prioridade com relação a outras formas de atividade, isso deve ser entendido num sentido puramente ontológico. Ou seja: o trabalho é antes de mais nada, em termos genéticos, o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento de suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo (LUKÁCS, 1979 p. 87).

O trabalho nos pressupostos marxianos apresenta uma dimensão qualitativa, de caráter útil e como forma de inter-relação entre os homens e mulheres e entre eles e a natureza: o trabalho concreto, criador de valor de uso. Também uma dimensão abstrata, dispêndio de força humana homogeneizada que se manifesta no valor de troca. O valor de troca está inscrito numa determinação social do trabalho, num modo particular, num tipo específico de sociabilidade que apresenta o trabalho “às avessas da relação social das pessoas, ou seja, como uma relação social entre coisas” (MARX, 1982, p.41).

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho humano igual ou trabalho humano abstrato gera o valor da mercadoria. Todo trabalho é, por outro lado, dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificadamente adequada a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto útil produz valores de uso (MARX, 1985, p. 53, t.I, v.I).

Sobre a alienação: algumas considerações

O processo de objetivação do trabalho pode ser atravessado por “obstáculos” ao desenvolvimento da humanidade, sendo o fenômeno da alienação produzido pela sociabilidade do capital um desses exemplos. Ao referir-se ao afastamento entre o *produto* e o *produtor* no ato trabalho, Marx assinala,

O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa (*sachlich*), é a objetivação (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desejetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto* e *servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entausserung*). (MARX, 2010, p.80).

O trabalho alienado – aqui tratado como forma histórica do trabalho no modo de produção capitalista – refere-se à alienação do processo de trabalho. No processo de trabalho há um conjunto de elementos essenciais que ficam subsumidos à lógica da produção: a *ideação-prévia orientada por um fim* – teleologia; o *objeto de trabalho* que sofrerá a ação humana, podendo este objeto não ter sofrido nenhuma ação humana anterior, ou seja, estando puro na natureza, ou, ainda apresentar-se como matéria-prima, tendo sofrido uma ação anterior; e o *meio de trabalho*, sendo este “*uma coisa ou complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor se sua atividade sobre esse objeto*” (MARX, 1985, p.150, t.I, v.I).

No capitalismo a força de trabalho, o objeto e os meios ou instrumentos de trabalho, bem como o produto do trabalho são de propriedade privada. A força de trabalho é comprada pelo capitalista e o processo de trabalho passa a ser o consumo desta força de trabalho comprada e a ela adicionada os meios de produção que são posse do capitalista, sendo o produto deste processo de trabalho uma propriedade privada capitalista. Marx

apontou dois fenômenos presentes no processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista:

O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme os fins, portanto, que não seja desperdiçada matéria-prima e que o instrumento de trabalho seja preservado, isto é, só seja destruído na medida em que seu uso no trabalho exija. Segundo, porém: o produto é propriedade, e não do produtor direto, o trabalhador (MARX, 1985, p. 154, t.I, v.I).

Neste processo, a sociedade burguesa alicerça uma forma própria de alienação, diferente de suas formas arcaicas, assumindo mecanismos concretos e particulares que não possibilitam equalizá-los a períodos históricos anteriores. Mais precisamente opera *“abrigando e recolhendo as antigas formas de alienação repõe-nas em outro nível – justamente o engendrado pelo fetichismo”* (NETTO, 1981, p. 71) e que redundam em formas alienadas específicas às reificadas.

Em outras palavras, significa compreender que ao mesmo tempo em que a constituição, o desenvolvimento e a expansão da sociedade capitalista constituem para o ser social o mais alto grau de desenvolvimento ao qual se alçaram as relações sociais, contraditoriamente, os processos alienantes e as representações alienadas presentes nesta ordem possuem uma matriz, uma estrutura, uma funcionalidade e uma significação que se desenvolvem expressando um *“caráter estritamente social”* (NETTO, idem, p. 79).

É Marx quem localiza esse processo no próprio fundamento do capitalismo: a mercantilização e a obtenção da mais-valia (ou do mais valor). Nesse processo estão incluídas as pessoas, as relações sociais e todas as demais *“coisas”*. A mercadoria aparece de forma autônoma, obscurecendo seu caráter social, o trabalho de homens e mulheres. É como se os trabalhos individuais não fossem parte da totalidade dos trabalhos.

O misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas, e por isso, também reflete a relação social dos produtores do trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos. Por meio desse quiproquó os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas físicas, metafísicas ou sociais. Assim, a impressão luminosa de uma coisa sobre o nervo ótico não se apresenta como uma excitação subjetiva do próprio nervo, mas como forma objetiva de uma coisa fora do olho. Mas, no ato de ver, a luz se projeta realmente a partir de uma coisa, o objeto externo, para outra, olho. É uma relação física entre coisas físicas. Porém, a forma mercadoria e a relação de valor dos produtos do trabalho, na qual ele se representa, não têm que ver absolutamente nada com a natureza física e com as relações materiais que daí se originam. Não é mais nada que determinada relação social entre os próprios homens que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas (MARX, 1985, p.71, t.I, v.I).

Na análise de Marx as mercadorias apresentam-se de forma mistificada reiterando o *“caráter social peculiar do trabalho que produz mercadorias”* (Idem). Através da análise da

mercadoria Marx identifica o duplo caráter assumido pelo trabalho no modo de produção capitalista, demonstrando, assim, histórica e socialmente os processos de alienação.

É evidente que no capitalismo a produção permanece em intercâmbio com a natureza numa relação de transformação, mas tendo como base uma relação que é ao mesmo tempo processo de trabalho e processo de valorização. Com o desenvolvimento social o trabalho se complexifica e, dessa forma, o intercâmbio entre homens e mulheres e natureza passa a ser concretizado por um complexo parcial – uma totalidade composta de outros complexos (produção, distribuição, consumo e troca) que passam a constituir o complexo econômico. No dizer de Lukács:

O que vale para o fato simples do trabalho vale em proporção ainda maior para o seu desdobramento social. Esse se mostra no constante fortalecimento dos dois componentes; cresce constantemente o número das leis da natureza que podem e devem ser mobilizadas em favor da produção econômica, mas simultaneamente o processo de trabalho adentra uma conexão tanto extensivamente como intensivamente sempre crescente de forças sociais com suas leis (LUKÁCS, 2013, p.276).

Lukács aponta que com a complexificação do trabalho as posições teleológicas secundárias não têm como propósito imediato a transformação da natureza, ainda que esse propósito permaneça presente de forma mediata, pois nunca as determinações e barreiras da natureza desaparecem. Conforme revela Lukács, a complexificação do trabalho gera uma *cooperação*³ que altera as posições teleológicas.

Mas para a cooperação funcionar com êxito, deve existir uma divisão de funções entre os indivíduos [...]. As posições teleológicas que aqui se verificam, realmente tem, do ponto de vista do trabalho imediato, um caráter secundário; deve ter existido uma posição teleológica precedente para determinar a natureza, o papel, a função etc. das posições singulares, agora concretas e reais, orientadas a um objeto natural. O objeto desta posição secundária é, portanto, não algo puramente natural, mas a consciência de um grupo humano; a posição do fim já não visa transformar um objeto natural, mas a realização de uma posição teleológica direcionada realmente aos objetos naturais; os meios já não são imediatamente intervenções em objetos naturais, mas aqueles que pretendem provocar tais intervenções por parte de outros homens (LUKÁCS, 2004, p. 104)

Marx aponta o duplo movimento realizado pela direção capitalista no processo de produção via cooperação: “[...] de um lado é processo social de trabalho para a elaboração de um produto, por outro, processo de valorização do capital [...]” (MARX, 1985, p. 253, t.1, v.1). Marx afirma que ainda que a cooperação se expresse de forma particular,

³ Não é nosso objetivo neste texto desenvolver o tema da cooperação em Marx, nas suas características específicas de cooperação simples, manufatura e grande indústria. Entretanto, é importante destacar que Marx define cooperação como: “A forma de trabalho em que muitos trabalham planejadamente lado a lado e conjuntamente, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes mais conexos [...]” (MARX, 1985, p. 259, t.1, v.1, capítulo XI).

considerando-se os diferentes níveis de desenvolvimento das forças produtivas, ela “permanece a forma básica do modo de produção capitalista” (Idem, p. 266).

Assim, evidencia-se que o trabalho é uma categoria ontológica, central e mediadora da vida humana em sociedade. Entretanto, o trabalho submetido ao modo de produção capitalista é capturado com o objetivo único de valorização da ordem do capital, alienando o trabalho do trabalhador.

O trabalho realizado produz não só um resultado objetivo, mas também uma construção subjetiva na vida cotidiana. Em seu complexo processo, segundo Lukács (1978, 1979, 2004), o trabalho dá origem a um momento social que sintetiza os atos individuais em tendências do desenvolvimento histórico-genérico. As tendências genéricas, compostas de ingredientes objetivos e subjetivos, são o que confere o norte para a composição do desenvolvimento de homens e mulheres, aliado às determinações da natureza. E, segundo o autor, por mais que o desenvolvimento seja determinado pelos atos humanos, nunca as determinações e barreiras da natureza desaparecem.

Considerações Finais

Lukács reafirma a tese marxiana da centralidade ontológica da categoria trabalho na constituição histórica do ser social quando demonstra o trabalho como formador de valores de uso, ou seja: trabalho útil à vida humana. Na ontologia marxiana as categorias não são formulações sobre algo, mas *modos de existir* (LUKÁCS, 1978).

A crítica marxiana não se limita às análises econômicas, mas as trata como ponto de partida, fazendo a interação desses elementos com os fenômenos da sociedade como um todo. Ou seja, ao descrever o dinamismo dos fenômenos econômicos contribui para o desvelamento dos fenômenos históricos, sociais e políticos. Como apontado por Netto,

Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais (NETTO, 2011, p.18).

As observações que realizamos neste ensaio sobre a centralidade do trabalho tiveram por objetivo apresentar, ainda que de forma breve, a categoria trabalho (ontológica, fundante do ser social) e a expressão particular que o trabalho assume sob a égide do modo de produção capitalista. A existência histórica do trabalho aos moldes capitalistas não elimina o fundamento marxiano do *trabalho como práxis humana*. Em tempo, faz necessária a reafirmação da unidade entre homem e natureza e entre consciência e ação.

Nossa intenção foi demonstrar que a materialização dos fatos econômicos realizada por Marx foi precedida de uma construção lógica, social, histórica e sim, política, do lugar

que o *trabalho* ocupa para a humanidade numa perspectiva de totalidade. Conforme Lukács (1974, p. 14 apud NETTO, 2011, p.14), "é o ponto de vista da totalidade e não a predominância das causas econômicas na explicitação da história que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa".

Por diferentes campos⁴ Marx é tomado aos pedaços, ora citado em sua análise filosófica, ora em sua análise econômica, como se um momento negasse o outro. Ao abrirem mão da interpretação (da aproximação e estudo) do desenvolvimento da lógica marxiana e do resgate da própria história, produzem análises que negam o caráter radicalmente humanista da produção de Marx.

No desenvolvimento da obra de Marx o desenvolvimento do gênero humano é tomado como produção e reprodução da vida humana e não como manifestação individual, mas como integrante de uma totalidade dialética e histórica. Nessa totalidade estão incluídos os elementos econômicos como peças fundamentais para a apreensão do movimento do real, das características da produção e reprodução na sociedade burguesa, objeto de estudo de Marx.

Ao analisar a origem, a raiz do modo de ser e de se reproduzir da sociedade no modo capitalista de produção, Marx deixa como legado um método de apreensão da realidade. Como estudioso Marx foi um pesquisador da filosofia e economia política do seu tempo que, assim como os clássicos que o precederam, posicionou-se politicamente. O inédito nesse processo não é o fato dos estudos de Marx assumirem uma posição política de classe, mas sim que essa posição se estabeleceu *em favor dos interesses do proletariado*, dando a este último um papel revolucionário, tal qual aconteceu com a burguesia na superação do feudalismo. Entretanto o que Marx tem como horizonte não é a emancipação política, mas a emancipação humana, questão tratada pela primeira vez no texto *Sobre a questão judaica*, publicado em 1844. Embora Marx ainda não tivesse naquele momento desenvolvido questões centrais de sua obra que foram decisivas na elucidação da dinâmica do capital, já estava presente a questão da crítica aos limites da emancipação política.

Toda emancipação é *redução* do mundo humano e suas relações *ao próprio homem*. A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, de outro, a *cidadão*, a pessoa moral. Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado *ente genérico* na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas '*forces propres*' [forças próprias] como forças *sociais*, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma política (MARX, 2010, p. 54).

⁴ Netto (2011) assevera que as interpretações equivocadas e as adulterações da teoria social de Marx podem ser percebidas em produções de marxistas e em seus adversários ou detratores.

A obra de Marx traz elementos para a interpretação da história e do desenvolvimento do modo de produção capitalista que permanecem atuais e que podem ser percebidos, por exemplo, na particularidade brasileira. Portanto, não cabe tomar a obra de Marx como dogma, mas sim como método politicamente posicionado de interpretação e de transformação da realidade.

Referências

CHASIN, J. Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica. In: TEIXEIRA, F. J. S. *Pensando com Marx*. São Paulo: Ensaio, 1995.

HARVEY, D. *Para entender O Capital*. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

IANNI, O. *Dialética e capitalismo: ensaio sobre o pensamento de Marx*. Petrópolis: Vozes, 1985.

KONDER, L. *A derrota da dialética: a recepção das ideias de Marx no Brasil, até o começo dos anos 30*. São Paulo: Expressão Popular, 2009a.

_____. *Marxismo e Alienação: contribuição para um conceito marxista de alienação*. São Paulo: Expressão Popular, 2009b.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, H. *Sociologia de Marx*. Rio de Janeiro: Forense, 1968.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de Ciências Humanas*, São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978.

_____. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. *Ontología del ser social: el trabajo*. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

_____. *Para uma ontologia do Ser Social*. Volume 2. São Paulo: Boitempo, 2013.

MANDEL, E. *A formação do pensamento econômico de Karl Marx*. De 1843 até a redação de O Capital. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MARX, K. *Para a crítica da economia política*. Col. Grandes Economistas Sociais. São Paulo: Ática: 1982.

_____. *O Capital*. Tomo 1, Volume 1. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

NETTO, J. P. *Capitalismo e reificação*. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

_____. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____.; BRAZ, M. *Economia Política: uma introdução crítica*. Biblioteca Básica de Serviço Social. v. 1. São Paulo: Cortez, 2006.

TONET, I. Introdução. In: MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Recebido em 15/04/2017

Aprovado em 07/06/2017