



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências

Campus de Bauru

Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência

Juliana Neves Junqueira

POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL HISTÓRICO-CRÍTICA NA ESCOLA

Bauru
2014

Juliana Neves Junqueira

POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL HISTÓRICO-CRÍTICA NA ESCOLA

Tese apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Bauru, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação para a Ciência, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis.

Bauru
2014

Junqueira, Juliana Neves.

Por uma Educação Ambiental Histórico-Crítica na
escola / Juliana Neves Junqueira, 2014.

144 f.

Orientadora: Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis.

Tese (Doutorado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2014

1. Educação Ambiental Escolar. 2. Currículo. 3.
Pedagogia Histórico-Crítica. I. Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE JULIANA NEVES JUNQUEIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU.

Aos 24 dias do mês de outubro do ano de 2014, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro do Prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARILIA FREITAS DE CAMPOS TOZONI REIS do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Botucatu, Prof. Dr. JORGE SOBRAL DA SILVA MAIA do(a) Centro de Ciências Humanas e Da Educação - Cch / Universidade Estadual do Norte do Paraná, Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Botucatu, Prof. Dr. CARLOS FREDERICO BERNARDO LOUREIRO do(a) Fundamentos Da Educação / Universidade Federal do Rio de Janeiro, Prof. Dr. JOSE ROBERTO B. GIARDINETTO do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de JULIANA NEVES JUNQUEIRA, intitulada "Por uma Educação Ambiental Histórico-Crítica na escola". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Profa. Dra. MARILIA FREITAS DE CAMPOS TOZONI REIS


Prof. Dr. JORGE SOBRAL DA SILVA MAIA


Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS


Prof. Dr. CARLOS FREDERICO BERNARDO LOUREIRO


Prof. Dr. JOSE ROBERTO B. GIARDINETTO

*Às minhas filhas Maria e Olívia, por estarem
em meus sonhos e nas minhas motivações,
desde antes de nascerem.*

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esse trabalho, após muito estudo, dedicação de tempo, corpo e alma, fica a certeza de que eu não caminhei sozinha: nada poderia realizar sozinha. Recebi de muitas pessoas preciosas contribuições, que me deram condições para chegar até aqui. Não será possível atribuir valor ou prioridade na participação de cada um nessa conquista, ou citar nomes de todos. Mas deixo aqui expressa minha gratidão sem fim, a todos que de alguma forma fazem parte de quem eu sou.

Agradeço com grande emoção à minha Professora Orientadora Marília, por ser muito mais do que se poderia esperar: ela supera o ensino, a orientação e o conselho, sendo e trazendo referência, confiança, exemplo, tranquilidade, valores e amizade. Sou grata por ter paciência, por acreditar, por me permitir crescer!

Agradeço com grande reconhecimento à minha família. Ao meu esposo Gil, por ser durante essa jornada meu companheiro, cúmplice, apoio, sustento, consolo e alegria: obrigada, querido! Eu não conseguiria sem o seu incentivo, sem a firmeza e a leveza do seu amor. Aos meus pais e irmão que, em todo tempo, desde sempre e de todas as maneiras, me sustentam em amor. Obrigada!

Agradeço aos amigos da minha vida, aos amigos que como família tornam a caminhada tão mais agradável, colorida, feliz. Eles me influenciam e me marcam, fazem parte de quem sou; obrigada!

Muito obrigada aos professores participantes da banca de qualificação e defesa da minha tese, pela contribuição inestimável em minha formação e na produção desse trabalho, e também aos professores da Pós-Graduação que, através das disciplinas ministradas, proporcionaram tanto conhecimento. Professores que guiaram e enriqueceram meu pensar e meu olhar em direção

ao mundo, e me ajudaram definir em que creio e o que espero em relação à educação e à transformação da realidade em que vivemos.

Aos amigos e também professores do GPEA, Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental, por criarem um espaço onde aprendo sobre pesquisa, sobre o mundo acadêmico, sobre a profissão docente, sobre cidadania, sobre ser gente “boa”. Obrigada, companheiros!

E sobre tudo, gratidão sem medida ao meu Deus e Senhor Jesus Cristo, fonte de vida, graça, inspiração. Sei que tudo é por Ele e por meio dele, “porque nele vivemos, e nos movemos, e existimos”!

JUNQUEIRA, Juliana Neves. *Por uma Educação Ambiental Histórico-Crítica*. 2014. TESE (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2014.

RESUMO

Pela constatação de que a educação ambiental escolar – apesar de estar presente por meio de instrumentos legais e em práticas vivenciadas em escolas de todo o país – ainda se manifesta de forma fragilizada, à margem das atividades curriculares centrais e da formação de professores, este estudo teve como objetivo analisar as possibilidades de inserção curricular da educação ambiental nas escolas de educação básica no Brasil por meio de uma perspectiva crítica de educação. A partir de referencial teórico-metodológico de inspiração marxista, (a pedagogia histórico-crítica e o materialismo histórico-dialético), refletimos sobre a educação ambiental, o currículo e a pedagogia histórico-crítica para, na articulação entre tais objetos de estudo, entender como uma educação ambiental de referencial histórico-crítico, que tem nos conteúdos escolares nucleares instrumentos para a formação humana, pode contribuir para qualificar a educação ambiental que se insere nas escolas da educação básica e, dessa forma, contribuir para a transformação da realidade socioambiental contemporânea.

Palavras-chave: educação ambiental escolar; currículo e pedagogia histórico-crítica.

JUNQUEIRA, Juliana Neves. *For a Historical-critical Environmental Education in the School*. 2014. THESIS (PhD in Science Education). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2014.

ABSTRACT

The school environmental education - although it was present by legal instruments and practices experienced in schools across the country - still manifests itself in weakened form, away from central curricular activities and teacher education. The objective of this research was to analyze the opportunities of environmental education insertion in primary schools in Brazil through a critical perspective of education. From theoretical and methodological framework of Marxist inspiration, (the historical-critical pedagogy and the historical and dialectical materialism), we reflect on environmental education, curriculum and historical-critical pedagogy, and on the relationship between such objects of study, understand as an environmental education historical-critical reference that has content in school core instruments for the human, can help to qualify the environmental education that forms part of the basic education schools and thus contribute to the transformation of contemporary social and environmental reality.

Keywords: school environmental education; curriculum; historical-critical pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E METODOLOGIA	10
CAPÍTULO I –Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Ambiental	20
Teorias da Educação	20
Antecedentes e Origem da Pedagogia Histórico-Crítica.....	33
O homem e a atividade humana (trabalho) como fundamentos.....	45
A educação como processo de humanização na pedagogia histórico- crítica	52
CAPÍTULO II - Currículo e Educação Ambiental	59
O que se entende por currículo.....	60
A questão curricular no Brasil	74
A questão ambiental no currículo brasileiro	81
CAPÍTULO III - Por uma educação ambiental histórico-crítica	95
Princípios, diretrizes e normas para a educação ambiental escolar	100
A educação ambiental brasileira: aquela que acontece nas escolas	108
Em defesa de uma Educação Ambiental Histórico-Crítica	119
CONCLUSÕES	130
REFERÊNCIAS	138

INTRODUÇÃO E METODOLOGIA

Os temas ambientais vêm promovendo crescente discussão e reflexão, com relevância e repercussão global. Movimentos populares, ações governamentais ou do setor privado, envolvendo diversos atores sociais, proclamam, embora com enfoques diferentes, a necessidade de enfrentarmos os problemas de um meio ambiente degradado. Militância, programas educativos e campanhas (políticas, publicitárias ou diretamente ambientais) pretendem despertar a humanidade para a crise ambiental, de proporção jamais atingida, que vivemos.

No Brasil, a educação ambiental faz oficialmente parte do currículo da educação básica e superior, tendo como marcos diferentes diplomas legais: a Constituição Federal, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNs). Para se educar ambientalmente, segundo os PCNs (BRASIL, 1997, p. 193), é necessário que se

crie uma visão global e abrangente da questão ambiental, visualizando os aspectos físicos e histórico-sociais, assim como as articulações entre a escala local e planetária desses problemas (ibidem, p. 193).

A PNEA afirma que é competência da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios garantir que a educação ambiental esteja presente “em todos os níveis e modalidades de todo processo educativo, escolar ou não” (BRASIL, 2013, p. 558), seja na educação pública ou privada. Para tanto, promulga que o ambiente seja abordado em suas relações ecológicas, sociais, econômicas, culturais, desde questões locais, regionais, nacionais, até globais.

As pesquisas na área, como Loureiro e Lima (2012) destacam, têm avançado expressivamente em programas de pós-graduação. Um importante indicador desse avanço está no fato de que no ano de 2005 a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) criou um

Grupo de Trabalho (GT 22) de educação ambiental, com a participação de pesquisadores com representatividade nacional. Notamos, entretanto, que os esforços para a consolidação da educação ambiental no Brasil por parte do Estado, pesquisadores ou pelos próprios sujeitos diretamente com ela envolvidos no meio social, são ainda insuficientes para que este processo avance rumo ao seu aperfeiçoamento teórico, metodológico e prático.

Diversos estudos revelam a fragilidade de algumas práticas que por muitas vezes reduzem a complexidade e dinamicidade do campo ambiental a conteúdos disciplinares tratados de forma pontual. Tal fragilidade se manifesta, como discutiremos ao longo desse trabalho, em vários aspectos (LOUREIRO e COSSIO, 2007; NEVES, 2009; MAIA, 2011; AGUDO, 2013; TEIXEIRA, 2013; TOZONI-REIS, 2013; CRUZ, 2014; FIGUEIREDO, 2014; entre muitos outros):

- Não há uma inserção qualitativa da educação ambiental nos currículos: ela caminha como que em paralelo às atividades centrais da escola, por não fazer parte do projeto político pedagógico escolar e não se configurar como conteúdo nuclear nas disciplinas;
- A orientação para o tratamento transversal da temática não é posta em prática, seja por fatores relacionados à formação dos professores, como à organização curricular dos tempos, espaços e conteúdos para a educação ambiental;
- A concepção predominante de educação ambiental escolar carrega a ideia de que os problemas socioambientais são fruto de uma falta de “consciência” ou “sensibilização” para com o ambiente. A dimensão econômica, social, política e histórica (entre outros) da crise não é exposta e problematizada, levando a uma prática educativa ambiental que busca apenas corrigir os efeitos negativos, e não lutar contra suas causas.

Percebemos a necessidade de que os pesquisadores em educação ambiental problematizem a construção de diretrizes para a divulgação dos conhecimentos produzidos, de maneira que o acesso dos professores a estes seja facilitado e incentivado. Também se faz notar nestes estudos a carência formativa, inicial e permanente dos professores, e a necessidade de que se criem espaços para a discussão aprofundada da educação ambiental.

Outra questão importante questionada por alguns autores da área é de qual educação ambiental (em seus pressupostos, objetivos e práticas) se está falando, e quais estratégias serão utilizadas para que ela se insira no contexto escolar de forma qualitativa. Neste sentido, é importante nos posicionarmos a favor da educação ambiental crítica, compreendendo, inclusive, a necessidade de esclarecer, no decorrer do estudo, de qual educação ambiental crítica estamos falando. Ou, como nos colocou Trein (2012) “educação ambiental crítica: crítica de quê?”. Tal posicionamento vem de encontro a um esforço coletivo de pesquisadores da área em superar lacunas teórico-epistemológicas, consequentes da pluralidade de visões de mundo que permearam a construção histórica da educação ambiental no Brasil.

Também neste sentido, em um documento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (*Cadernos Secad*) do Ministério da Educação, alguns fatores importantes são elencados ao se pensar essas questões:

- A crescente crítica contra a ingenuidade do modelo convencional de Educação Ambiental;
- A ausência de resultados palpáveis atribuídos à ação da Educação Ambiental;
- A mudança do contexto do ambientalismo, que deixou em segundo plano as atividades preservacionistas e conservacionistas para atuar em primeiro plano na construção de espaços públicos participativos de negociação da gestão ambiental;
- A necessidade de se buscar um enfrentamento político dos conflitos socioambientais (BRASIL, 2007, p. 18).

Essa realidade aponta para uma educação ambiental preocupada não somente com as questões ecológicas do campo ambiental compreendidas de forma mais restrita, mas prioritariamente engajada nas questões sociais que configuram o padrão civilizatório que trouxe como consequência a degradação dos sistemas naturais – processo que veremos adiante. Conceitos e conteúdos das ciências sociais e humanas, como política, ética, coletivo, governo, poder e educação, entre outros, entram em discussão para o enfrentamento da crise (ibidem). Por ser a educação – e a educação ambiental – um ato político, não neutro e intencional, a definição de cada conceito ou elemento que constitui a prática pedagógica se torna importante para definir também seus meios e objetivos.

A vertente crítica da educação ambiental que mais se aproxima daquela que defendemos, constata a impossibilidade radical de transformarmos a sociedade a partir do capitalismo e do cartesianismo, confirmando a hipótese de que é preciso transformar a sociedade para se proteger a natureza (LAYRARGUES, 2006, p.90). Na exploração da natureza não é ser o humano como um vilão, mas urge a necessidade de repensar as relações socioambientais:

Ora, a questão ambiental aparece como sintoma da crise da razão da civilização moderna, e a educação ambiental crítica como uma proposta pedagógica para a construção de uma organização social alternativa, onde as relações entre o “eu e o outro”, entre os Homens e seu ambiente, não sejam marcadas pela dominação (NEVES, 2009, p.33).

Sabemos também que são diversas as formas de compreender a educação. Entre as diferentes formas encontradas nas teorias e nas práticas educativas, brilhantemente estudadas por Saviani (2007a, 2007b, 2007c, entre outros), estão aquelas que a colocam – a educação – como um processo de formação humana plena para nosso viver no mundo. Nessa concepção de educação com objetivos de formação humana para a transformação pessoal e societária, seus elementos não aparecem de forma fragmentada ou desconexa,

descolada da realidade. Ao contrário, estão carregados de sentido, visando uma ação política mais ampla, sendo importante articular teoria e prática em ação transformadora: modificar conscientemente o mundo material, revolucionar a subjetividade das pessoas (LOUREIRO, 2006) e, como consequência, atuar na história para a construção de alternativas ao nosso modo de nos organizarmos e vivermos em sociedade.

Se a crise socioambiental, porque civilizatória, está atrelada à desigualdade social, isto é, à sociedade de classes e as diferenças econômicas que, por sua vez, levam à desigualdade de aptidões e faculdades da natureza humana, é da transformação dessa sociedade que estamos aqui tratando. Dessa maneira, a inserção da educação ambiental nas escolas aparece como uma estratégia que contemple “as premissas básicas que norteiam uma educação ‘em prol da sustentabilidade’” (BRASIL, 2007, p.13).

Diferentemente do conceito de desenvolvimento sustentável, o que remete à possibilidade de “reformular” o modelo econômico predatório em algo mais brando, menos degradante, defendemos a necessidade de mudanças profundas no atual modelo de sociedade, que nos leve a uma condição de justiça, equilíbrio, interdependência, diversidade e manutenção da vida, universalidade e igualdade como afirma o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global* (BRASIL, 2005). Condição de superação das

... causas primárias de problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência podem ser identificadas no modelo de civilização dominante, que se baseia em superprodução e superconsumo para uns e em subconsumo e falta de condições para produzir por parte da grande maioria (idem, p. 57).

Assim, buscar entre as formas dessa inserção aquelas que mais podem contribuir para que a educação escolar esteja voltada para a sustentabilidade, diz respeito, segundo entendemos, à sua inserção nos currículos escolares. Neste sentido, Nereide Saviani (2003) indica os conteúdos da cultura que,

selecionados e dosados para cada situação de ensino, fornecem os conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos e etc. envolvidos na formação humana.

Uma vez que os conteúdos são elencados, é necessária a organização e desenvolvimento do currículo em disciplinas, projetos e programas escolares, com o planejamento das atividades metodológicas e didáticas específicas. Tal processo envolve o “domínio dos fundamentos teóricos e históricos (ibidem, p.7)” de formulação do currículo, bem como a compreensão de sua função para a educação.

Colocadas essas questões como ponto de partida, este estudo formula o seguinte problema de pesquisa: “a educação ambiental tem inserção informal – e frágil – no currículo escolar, e encontra na concepção conservadora de currículo (e de conhecimento) um dos principais obstáculos”. Para esta investigação, o estudo questiona a maneira como a educação ambiental é tratada no currículo da escola básica brasileira e analisa as contribuições que a educação ambiental crítica, em coerência com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, podem trazer para a questão.

As perguntas que nos motivam são:

- Por quê, a despeito da obrigatoriedade da inserção da educação ambiental na educação básica no Brasil, ela ainda nos aparece tão fragilizada?
- Por quê, a despeito da educação ambiental estar presente na educação básica, ela ainda aparece tão fragilizada?
- Como as teorias críticas de educação podem contribuir para a inserção da educação ambiental na educação básica?

O objetivo principal deste estudo, ao compreendermos a questão curricular e a educação ambiental em uma abordagem crítica e histórica, é “analisar as possibilidades de inserção curricular da educação ambiental nas

escolas de educação básica no Brasil por meio de uma perspectiva crítica de educação”. Isso significa partir da compreensão de educação, formação humana, escola e conhecimento escolar. Esse objetivo se desdobra em outros:

- compreender as possibilidades da inserção curricular da educação ambiental nas escolas básicas;
- compreender as contribuições dos estudos críticos sobre currículo para a educação ambiental escolar;
- compreender as contribuições da Pedagogia Histórico Crítica para a educação ambiental escolar.

Para atingir estes objetivos fazemos opção pela abordagem qualitativa de pesquisa, tomando como método para interpretação da realidade o materialismo histórico-dialético. Trata-se de um estudo que toma alguns documentos oficiais como ponto de partida para as análises e que, seguido de um aprofundamento teórico para reflexão e compreensão, caracteriza-se como um estudo teórico.

Sendo a pesquisa em educação uma pesquisa social, concordamos com Minayo (2002) em que o seu objeto de estudo é, em primeiro lugar, histórico. O que implica a sociedade humana, em determinado espaço e tempo, com configuração e formação sociais específicas, onde não se pode excluir nenhum dado ou fato de seu contexto passado, presente e futuro (em sua projeção). Assim, o pesquisador deve ter em mente a dinamicidade e provisoriedade dos fenômenos sociais, bem como a sua “consciência histórica” (ibidem, p. 14), ou seja, os sentidos atribuídos ao seu trabalho intelectual pelos outros atores sociais.

A autora também enfatiza o caráter essencialmente qualitativo das pesquisas sociais, o que requer instrumentos e teorias capazes de captar, fazer uma aproximação, da “suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória” (ibidem,

p.15). E se consideramos como histórica, dinâmica e conflituosa a nossa realidade social, teremos que fazer uso de um método coerente com tal concepção, isto é, um método que, longe da neutralidade metodológica e científica, leve em conta essas características. Esse método é, segundo compreendemos, o materialismo histórico-dialético.

Nossa escolha por este método fundamenta-se na compreensão de que a dialética considera os fenômenos sociais em seu próprio contexto, com as determinações e transformações provocadas pelos sujeitos. Procura não somente compreender as partes de uma realidade estudada, mas enxergar a sua relação com o todo, trazendo à análise a questão da totalidade, da especificidade, e da “relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material” (ibidem, p.25). São muitos e variados elementos que se relacionam com a prática educativa, e sua compreensão exige reflexões que não excluam seu caráter ideológico, filosófico, social e científico.

O Método Materialista Histórico Dialético implica, então, em um movimento do pensamento para a interpretação da realidade para, podemos dizer, a busca do conceito de concreto: conhecer a realidade concreta é o objetivo fundamental do pensamento crítico. Concreto compreendido como categoria do pensamento marxista que vai além do empírico, ou seja, além do conhecimento da realidade como ela inicialmente se apresenta. A realidade concreta é uma realidade profundamente compreendida. Assim, a oposição concreto-abstrato não tem nenhum sentido para o pensamento dialético pois o movimento do pensamento busca nas abstrações elementos para a compreensão do empírico transformando-o em concreto. Outra idéia importante aqui é o princípio da contradição da dialética, que significa aceitar a contradição. Assim, para refletir sobre a realidade que se apresenta a nós, como nos ensinou Saviani (1991) significa partirmos do empírico ou do real aparente e

através de abstrações que são as reflexões teóricas compreendermos concretamente o que há de essencial na realidade estudada.

Esse Método, portanto, nos ajuda a compreender a realidade como síntese de múltiplas determinações. Permite levantar as causas e origens que historicamente determinaram nosso objeto de estudo, “dialetizando” o todo e as partes, o concreto e o abstrato, o objetivo e o subjetivo, o individual e o coletivo, num exercício oposto ao da fragmentação ou disjunção do mundo dos métodos que desconsideram a totalidade (LOUREIRO, 2006). No entanto, isso não significa que o todo será totalmente desvendado, o que seria impossível, mas partindo do princípio de que não se pode conhecer ou enfrentar determinada questão enxergando-a isoladamente, sem relacioná-la com seus aspectos econômicos, filosóficos, éticos, sociais e etc, consideramos que este método é aquele que mais se aproxima da tarefa de maior desvendamento possível da realidade que queremos compreender.

Ao pensarmos a realidade em suas contradições, compreendemos não somente a existência de mudanças, mas nos é revelada também a possibilidade de superação histórica desta realidade. Demo (1987) diz que, para a concepção dialética, “toda formação social é *suficientemente contraditória para ser historicamente superável*” (p.86). Essa ideia traz para nossa pesquisa a compreensão de que as questões que se configuram como problema ou obstáculos à educação, no sentido de formação plena dos indivíduos, podem ser enfrentadas e transformadas através de processos (muita vezes complexos, sim, mas longe de serem inalcançáveis), assim como foram uma vez construídos.

Com essas considerações, sabendo que em uma pesquisa qualitativa o delineamento da investigação vai se dando ao longo de todo o processo de coleta, sistematização e análise dos dados, nosso estudo se propõe a identificar elementos da Pedagogia Histórico Crítica que podem contribuir para a **inserção da educação ambiental na educação básica**. Em seguida, identificaremos elementos para análise da **inserção da educação ambiental nos currículos**

escolares pela problematização do currículo nas escolas de educação básica compreendidos pelos estudos referentes ao tema. Por último, temos como desafio teorizar sobre a **inserção da educação ambiental nos currículos escolares configurando assim uma Educação Ambiental Histórico-Crítica.**

Nessa Introdução e Metodologia apresentamos as questões que motivaram nosso estudo e nossa opção pelo método histórico-dialético como referencial teórico-metodológico para compreender a inserção da educação ambiental nos currículos, no primeiro capítulo discutiremos a educação sob os fundamentos da Pedagogia Histórico Crítica, buscando elementos que nos esclareçam o entendimento sobre a questão curricular e a questão ambiental. No segundo capítulo, sobre currículo e educação ambiental, realizaremos reflexões sobre a história do currículo e das diretrizes para a educação ambiental na escola para, no Capítulo III situarmos a educação ambiental na história da educação brasileira, bem como a sua inserção nas escolas, via currículo e outras formas não oficiais. Nas Conclusões, um balanço sobre como este estudo atingiu seus objetivos, apresentamos argumentos para a compreensão de que a inserção da educação ambiental na escola somente poderá fortalecer-se e consolidar-se pela mão de uma Educação Ambiental Histórico-Crítica.

CAPÍTULO I – Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Ambiental

“A filosofia é a garantia de que o horizonte nunca se fecha, a ideologia, enquanto fechamento provisório do horizonte, é a garantia de que não ficamos no mesmo lugar”. Saviani, 30 anos de PHC.

Na busca da compreensão sobre os fatores que influenciam a inserção da educação ambiental no currículo escolar, primeiramente é preciso voltarmos para a compreensão de currículo, o que nos leva à questão anterior dos fundamentos da educação. Ainda que pareça trivial, importa enfatizar que a educação – e a pedagogia, e os currículos, e as teorias dos currículos – é fenômeno humano que carrega diferentes concepções, pressupostos e objetivos. Nesse capítulo demarcaremos nossa forma de compreender a teoria e a prática da educação – fundamentos importantes para a área da educação ambiental nem sempre por ela apropriados, para prosseguirmos no capítulo seguinte com a compreensão da presença da educação ambiental no currículo escolar.

Teorias da Educação

O conhecimento científico sobre a educação, ou a epistemologia da educação, revela-nos que não há uma única forma de compreender tal fenômeno social. Por existirem diferentes formas de se pensar, diferentes concepções, valores e limites para o conhecimento científico nessa área, há também diferentes teorias da educação. Apenas para fins de análise – já que no movimento da história as diferentes formas de compreender e realizar a educação se dá de forma não homogênea, dinâmica e por vezes até eclética,

acompanharemos o exercício de categorização que propôs Dermeval Saviani, o principal formulador da Pedagogia Histórico Crítica com a qual temos maior afinidade.

Agrupando em grandes tendências as diferentes concepções de educação, Saviani (2007a) apresenta a concepção humanista tradicional, a concepção humanista moderna, a concepção analítica/producionista, a concepção crítico-reprodutivista e a concepção dialética/histórico-crítica. Cada qual pode ser distinguida pela sua especificidade em termos de filosofia da educação, teoria da educação (pedagogia) e prática pedagógica. Vejamos brevemente questões centrais nessas abordagens.

Para a concepção humanista tradicional, o aspecto mais relevante está em sua filosofia da educação. E tamanho é o valor que esta assume na concepção tradicional que a pedagogia tradicional se confunde com sua filosofia, caracterizando-se por “um conjunto de enunciados filosóficos” da visão humanista. O ser humano, visto de maneira idealista tal como no essencialismo, seria “conformado” por meio da educação a princípios universais, humanistas. Cabe à educação, à escola e ao professor, em sua prática pedagógica, encontrar os meios para realizar tal tarefa. Tal concepção perdurou de forma hegemônica no Brasil até o início do século XX, tanto nas escolas de ensino básico quanto de ensino superior, e sua herança está ainda enviesada na Escola brasileira.

Os chamados “sistemas nacionais de ensino” se constituíram em meados do século XIX, com o entendimento de que a educação é direito de todos e dever do estado. Abramos um parêntese para sinalizar uma característica da Escola brasileira: a dificuldade para realizarmos um verdadeiro sistema nacional de ensino, desde o século XIX, até os dias de hoje. Discutiremos o tema em outro momento, mas cabe aqui dizer que tanto pela falta de condições materiais (seja pela dimensão continental de nosso país, mais ainda pela falta de recursos do estado destinados à educação) quanto pela ausência de uma

“mentalidade pedagógica” uma que se ocupasse em definir como se “articula a concepção geral do homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional” (SAVIANI, 2007c, p. 167), o Brasil não seguiu o exemplo de outros países desenvolvidos ou não que já no século XIX estabeleceram seus sistemas nacionais de ensino.

Assim, o caminho da implantação dos respectivos sistemas nacionais de ensino, por meio do qual os principais países do Ocidente lograram universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, não foi trilhado pelo Brasil. E as conseqüências desse fato projetam-se ainda hoje, deixando-nos um legado de agudas deficiências no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população (SAVIANI, 2007c, p. 168).

Nessa concepção, o interesse está em instituir-se uma sociedade democrática burguesa. Pretendia-se, com a ascensão da burguesia ao poder, romper com o regime anterior, o que incluía acabar com a ignorância. Só assim, os antigos súditos poderiam ser cidadãos, “indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados” (idem, 2007b, p. 6). Aqui, a ignorância é entendida como aquilo que produz a marginalidade, e a educação (o ensino) como instrumento para tornar a sociedade equilibrada. A centralidade do ensino está no professor, o mestre que transmitirá através do pensamento lógico os conhecimentos acumulados pela humanidade. As escolas então foram organizadas em classes, cada qual com um professor que ministrava conteúdos e exercícios que deviam ser seguidos atentamente e em disciplina.

Essa forma de ensino, chamada genericamente de tradicional, passou a gerar descontentamento: seja porque nem todos os que ingressavam nesse tipo de escola obtinha sucesso, ou porque os que atingiam os objetivos nem sempre se ajustavam à sociedade que se pretendia criar. Embora essa forma tenha sido – e ainda continua sendo – muito criticada, e assim substituída por outras, ainda influencia enormemente a prática escolar atual.

Na concepção humanista moderna, o essencialismo dá lugar à visão existencialista de sociedade e homem. Assim, não é a ideia da formação de uma

essência humana universal que predomina, e sim compreensão da existência real dos indivíduos, em suas peculiaridades. Para a educação, importa conhecer as diferenças entre cada ser humano, em suas situações de vida e interações com a sociedade, para então garantir a sua formação. Essa concepção se exemplifica com a chamada Escola Nova, Pedagogia Nova ou escolanovismo, cujos princípios se difundiram no Brasil a partir da década de 1930, mas especificamente, a partir do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, documento político pedagógico promovido em 1932.

A educação desponta, então, com uma teoria própria, independente da filosofia da educação e baseada em, nos termos do Manifesto “conhecimentos científicos”. Dados empíricos sobre a realidade de cada educando, obtidos pelo método científico, em especial sobre a psicologia da aprendizagem, são o ponto de partida para a prática educativa. Mas, a proposta pedagógica da Escola Nova inclui também conhecimentos das áreas da biologia, psicologia e sociologia, assim como conhecimentos produzidos pela própria pedagogia por meio de escolas e/ou classes experimentais. Assim, a Escola Nova valoriza “a atividade, as experiências, a vida, os interesses dos educandos” (SAVIANI, 2007a, p.17).

Essa teoria marcou profundamente a educação brasileira. Seu conjunto de ideias buscou resolver os problemas da pedagogia e da escola tradicional. A questão da marginalização é vista, então, não como relativa ao conhecimento (marginalizados não são os ignorantes), mas à adaptação dos indivíduos ao ensino (marginalizados são os rejeitados ou desajustados). A pedagogia nova, em comparação à tradicional, desloca sua preocupação do

intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2007b, p.9).

O professor passa, portanto, daquele que detém o conhecimento para aquele que estimula e orienta a aprendizagem, sendo o aluno aquele que inicia e desencadeia sua própria aprendizagem. O espaço escolar é então organizado de maneira a estreitar a relação entre professor e aluno (em grupos pequenos), com riqueza de recursos pedagógicos estimulantes, num ambiente que favorecesse a criatividade, o lúdico, a curiosidade. Tal estratégia, entretanto, exigiria investimentos que o poder público – em todas as instâncias - não pôde concluir.

Ou seja, a novidade da proposta da educação para todos da Escola Nova no Brasil não se universalizou. Ao invés disso, formaram-se núcleos pequenos com as estratégias desta pedagogia, privilegiando as mudanças e até o acesso à escola às elites. A proposta da Escola Nova em enfrentar a marginalização acabou, na verdade, aumentando a marginalização. Do ponto de vista da prática pedagógica, as muitas críticas à Escola Nova assinalam que esta, ao enfatizar os métodos, provocou um enfraquecimento (despreocupação) da transmissão de conteúdos. Ao supervalorizar o interesse do aluno, provocou indisciplina e maior desinteresse. Quando tais ideias chegaram à escola pública, houve uma mudança de foco que caracteriza sua função social: da escola como meio para o acesso ao conhecimento elaborado, para a escola como o local onde o aluno “aprende a aprender”, o que empobreceu seu papel junto aos que historicamente já estão excluídos desse conhecimento.

Ao fenômeno causado pelo movimento escolanovista, Saviani atribui um “mecanismo de recomposição da hegemonia¹ da classe dominante” (idem, p. 10): ampliar o acesso à escola dentro dos limites desejáveis e desenvolver um tipo de ensino que fosse adequado aos interesses dos dominantes. A influência

¹ Hegemonia resumidamente significa, na teoria gramsciana, a dominação de um grupo ou classe social sobre o outra, de forma consentida: a hegemonia se sustenta através de uma ideologia que apresenta a ordem social vigente como a única possível. A classe dominada se conforma, senão aceita, sua situação, e a ideologia hegemônica aparece como constitutiva das relações sociais. No caso do capitalismo, por exemplo, os grupos que detém os meios de produção fortalecem sua hegemonia através de ideais democráticos e neoliberais, evitando assim sofrerem resistência por parte dos que não os detém.

da “Escola Nova” foi tão grande, desde sua ampla disseminação na Europa, nos Estados Unidos e posteriormente na América Latina, que tornou senso comum entre educadores o ideal de que “a pedagogia nova é portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude” (SAVIANI, 2007b, p.11). O escolanovismo passou a demonstrar suas fraquezas algumas décadas depois de inaugurado. Seu ideal de uma escola totalmente reformada e estruturada para o “aprender a aprender” atendeu a poucos, e a questão da marginalidade não só permaneceu como também se agravou: apenas as elites poderiam ter acesso a escolas com a “qualidade de ensino” que acreditavam. Mas ainda que na prática não tenham se efetivado, nas teorias pedagógicas os princípios e diretrizes do escolanovismo se arraigaram – motivo pelo qual ainda são atuais as críticas a essa concepção.

Mais adiante nesse estudo veremos as consequências negativas do pensamento humanista moderno na educação, em três teses levantadas por Saviani. Também falaremos adiante das consequências do construtivismo para a educação ambiental escolar. Por ora, ficamos com a compreensão de que a necessidade de ruptura com a concepção tradicional era justificável, e que era necessário recuperar o fim a se atingir com a educação – algo que havia se tornado mecânico e vazio de sentido (SAVIANI, 2011b). O problema está em que “a partir daí, a Escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade” (idem, p. 17).

Outra corrente que apresenta suas especificidades é a concepção analítica. No Brasil, tal concepção tem grande afinidade com a pedagogia conhecida como tecnicista e teve forte influência de métodos desenvolvidos no EUA, em especial pela psicologia behaviorista de Skinner. A filosofia da educação, aqui, tem como função a análise da linguagem educacional, que é entendida em sua prática empírica, algo como a ciência de ensinar. O que

importa são mais seus pressupostos filosóficos (ficando de lado a pedagogia e a análise da prática), os quais se baseiam na neutralidade, na objetividade e na positividade do conhecimento e da prática educativa, no intuito de se desenvolver uma educação racional, eficiente e produtiva (técnica). A teoria científica que inspira as práticas dessa concepção é, então, o behaviorismo, que assegura para seus seguidores os atributos científicos da psicologia filosófica ou racional.

A ciência positivista e a lógica industrial aqui imperam, pois a partir da descrição empírica busca-se “enunciados operacionais suscetíveis de orientar a prática educativa” (SAVIANI, 2007a, p.18). Com princípios que também regeram a produção fabril na revolução industrial, a pedagogia tecnicista busca em uma suposta neutralidade científica, em processos ordenados de forma eficiente, produtiva, objetiva e operacional. A educação é vista como um produto de um processo organizado para tal fim, onde se busca minimizar os aspectos subjetivos e as variáveis.

Essa concepção materializou-se em propostas pedagógicas como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, o ensino programado, os múltiplos técnicos de diversas áreas. Houve uma padronização dos sistemas de ensino (semelhante ao que hoje vemos nas apostilas de cursos preparatórios para vestibulares), com os conteúdos e metodologias previamente estruturados, aos quais as disciplinas e práticas pedagógicas deveriam se ajustar. Saviani (2007b) conclui que

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – e se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno – situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva –, na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (p.13).

O objetivo final dessa prática pedagógica, totalmente voltada para potencializar a produção industrial, era capacitar mão de obra para o trabalho nas grandes indústrias; aí a necessidade de tornar a educação um processo técnico, mensurável, cujo processo fosse também, como na produção industrial, fragmentado em partes que facilitariam o controle e verificação dos subprodutos. O professor fica então empregado a trabalhar em uma parte do processo sobre o qual não possui autoridade ou autonomia para planejar e desenvolver. Com a fragmentação do processo educativo, ocorre também o empobrecimento dos conteúdos sobre os quais o professor não mais precisa ter pleno domínio. Basta seguir os procedimentos previamente estabelecidos e controlados externamente.

Na compreensão da pedagogia tecnicista, a educação cumpre seu papel ao adequar os indivíduos ao seu papel sistêmico na sociedade. Um indivíduo com uma educação de sucesso seria aquele com eficiência e aptidão para contribuir com sua parcela na produção e reprodução da sociedade sob o modo capitalista de produção. O marginalizado, portanto, seria aquele “incompetente (no sentido técnico da sociedade)” (SAVIANI, 2007b, p.13), que não é capaz de realizar, ineficiente e improdutivo. Tal indivíduo se torna uma ameaça a sociedade, e a educação deve combater esse tipo de situação para que a sociedade progrida. Comparando-se os lemas: para a pedagogia tradicional, importa aprender (memorizar); para a pedagogia nova, aprender a aprender; para a pedagogia tecnicista, aprender a fazer.

A pedagogia tecnicista no Brasil veio a aumentar a crise na educação: encontrou escolas com a estrutura herdada da escola tradicional, professores cujo papel social foi confundido pela pedagogia nova e uma total descontinuidade e fragmentação de políticas e diretrizes educacionais. A década de setenta do século XX, sob o regime ditatorial, foi o contexto propício para sua difusão e implantação nas escolas brasileiras.

Entre as concepções chamadas críticas, temos duas vertentes: concepção crítico-reprodutivista e a concepção dialética/histórico-crítica. Diferentemente das teorias não críticas, as teorias críticas entendem que, assim como a educação afeta a sociedade, o inverso também se dá. As teorias críticas, então, afirmam que não é possível entender a educação sem considerar seus condicionantes sociais, e procuram entendê-la a partir das condições socioeconômicas que a determinam.

Sendo a sociedade dividida em grupos de classes antagônicas, cujas relações se estabelecem na base da força, com a produção da vida material fruto e causa da luta entre as classes, a marginalidade é um processo inerente à estrutura da sociedade. Isso porque o grupo de maior força se torna dominante, apropria-se dos resultados da produção social e relega as demais classes à marginalidade. “Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização” (SAVIANI, 2007b, p.5). A educação então, longe de vencer a marginalidade, está a serviço dos dominantes para a marginalização cultural/escolar.

As teorias críticas que chegam à conclusão de que a função da escola na sociedade atual é invariavelmente a manutenção e reprodução da sociedade tal como ela está, foram chamadas por Saviani de teorias crítico-reprodutivistas. Nestas, ao contrário da concepção humanista tradicional, a teoria da educação se sobrepõe à filosofia da educação, tendo como fundamento principal a sociologia.

Isto porque, neste caso, a teoria da educação é tributária de uma teoria da sociedade concebida em grau máximo de generalidade, não se pondo, pois, a possibilidade de um nível que possa abarcá-la, como ocorre com a filosofia da educação nas outras concepções (idem, 2007a, p.18).

Por consequência também dessa teoria de sociedade, não existe teoria pedagógica compatível, pois a crença é a de que independentemente da prática

pedagógica que se exerça, a educação estará sempre a serviço da reprodução das relações sociais onde os dominantes exercem seu poder e coerção sobre os dominados.

A escola estaria assim a serviço das classes hegemônicas que pretendem manter seus interesses na sociedade capitalista. O autor distingue três principais teorias elaboradas para a compreensão desse fenômeno: - teorias dos sistemas de ensino como violência simbólica; - a escola como um Aparelho Ideológico do Estado e - a escola dualista. Veremos brevemente de que se tratam para compreendermos as questões postas pelas crítica-reprodutivista.

A teoria dos sociólogos franceses P. Bourdieu e J.-C. Passeron na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* realizam uma análise sociológica da educação, em uma abordagem racionalista que analisa “condições lógicas de possibilidade de toda e qualquer educação para toda e qualquer sociedade de toda e qualquer época ou lugar” (SAVIANI, 2007b, p. 17). Assim, criam um axioma sobre a escola como um local onde a sociedade dominante utiliza-se de meios para manter seus interesses: através da violência simbólica, cria um conjunto de símbolos que irão mascarar e legitimar as relações de força que existem entre as diferentes classes sociais.

A violência se manifesta nos símbolos culturais da sociedade, o que por sua vez é reflexo da violência material (dominação econômica) dos grupos dominantes. Bourdieu (1989) analisa como na cultura o controle ideológico é realizado, também, como forma de manter a distância entre as classes sociais, segregando pela violência simbólica os “cultos” de não “cultos”. A história é naturalizada e as relações sociais são vistas como incontestáveis. Na educação, os autores veem esse processo no conjunto de normas, regras, métodos e currículos que são preconcebidos sem que se questione quem ou para quê são tomados dessa forma.

A educação escolar tem nessa visão a função de manter as diferenças sociais. Está inevitavelmente a serviço da reprodução do status quo. Os

marginalizados continuam em sua situação porque os dominantes fazem uso dos sistemas de ensino para reforçar sua submissão cultural e econômica. E essa condição, para os autores da teoria, seria insuperável (não existindo, segundo a interpretação de Saviani, a possibilidade de luta de classes).

A filosofia de Althusser (1919 – 1990) teve também grande influência para a educação, na teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado, desenvolvida a partir da década de 1960. Althusser entende que os sistemas de ensino são uma instância ideológica do Estado (como a família, as religiões, a cultura, os meios de comunicação, etc.), que materializa as ideias (e interesses) da classe dominante, reproduzindo assim as relações de exploração capitalista. Os marginalizados seriam os dominados: a classe trabalhadora. A luta contra a superação da marginalidade se torna heroica e fracassada, dado o peso da ideologia² que dissimula e reproduz os interesses capitalistas. Não existe, segundo as análises de Saviani (ibidem), possibilidade de uma proposta pedagógica transformadora. A única alternativa coerente dos educadores que buscam a transformação social seria a deixar de lado a educação, que seria sempre marcada pelos interesses dominantes.

Saviani (2011a) olha para o momento histórico em que se iniciou a construção as teorias crítico reprodutivistas, o movimento estudantil de 1968 na França que se propunha promover a uma revolução social por meio de uma revolução cultural. Como tal proposta falhou, dando lugar a regimes tecnocratas e autoritários, surgiram as teorias que entendiam a educação escolar como completamente subjulgadas à sociedade e, desse modo, completamente refém dos interesses das classes dominantes, como expressam a teoria dos aparelhos ideológicos de Estado, de Althusser, e a teoria da violência simbólica de

² Não nos aprofundaremos na análise do conceito marxista de ideologia. Utilizaremos o termo para nos referirmos ao conjunto de ideias – falsas ou ilusórias – que são intencionalmente promulgadas para ocultar ou apaziguar conflitos entre as diferentes classes sociais. Em nossa sociedade atual, a ideologia responde aos interesses do capitalismo, ou melhor, aos proprietários dos meios de produção, e gera uma realidade distorcida que é motora da sociedade (MARX e ENGELS, 1999).

Bourdieu e Passeron e a teoria da escola capitalista, de Baudelot e Establet, todas difundidas na década de 1970.

Tais ideias foram importantes para despertar o espírito crítico entre pensadores e educadores das décadas seguintes, que passaram a explicitar a imposição dos interesses do capital e da ideologia da classe hegemônica, no Brasil e no mundo. Mas, segundo as análises de Saviani, se esgotaram na crítica, sem conseguirem apontar para um caminho de superação do *status quo*. Aliás, tais teorias assumem que não existe saída possível, ao entenderem que “a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção” (SAVIANI, 2011a, p. 59). A angústia que essa ideia pode provocar (e provocou) levou à busca por saídas teórico-práticas. Caso contrário, um professor crítico cairia numa atuação sem esperança, pois não haveria possibilidade de, através da educação, superarmos as condições de dominação e controle.

A concepção crítico-reprodutivista significou avanço para a educação brasileira – os educadores partiram de uma compreensão ingênua da relação entre a escola e a sociedade para uma concepção mais crítica. Mas, ela não aponta solução para a questão da marginalização – isso porque, para eles, a função própria da escola seria mantê-la. Os formuladores da concepção crítico-reprodutivista, portanto, não formularam também uma corrente/proposta pedagógica, porque não acreditam que a escola possa livrar-se de seus condicionantes sociais, que possa estar livre de ser subserviente aos interesses dominantes. Se por um lado as teorias não críticas entendem que a escola tal como está pode salvar os marginalizados e inseri-los na sociedade, como se isso fosse possível sem se enfrentar as contradições de uma sociedade marcada por classes com interesses antagônicos, as crítico reprodutivistas não veem nessas contradições condições de sua superação.

Em ambos os casos, podemos perceber como a história é posta de lado. O movimento dialético da história não é levado em conta, e ora se busca

adaptar a escola às necessidades da sociedade como ela é, supostamente estanque, ora não se encontram saídas para superação dos determinantes sociais que tem na escola um instrumento para a reprodução das coisas como estão. A pergunta que leva ao desenvolvimento de uma forma alternativa de se compreender a relação entre escola e sociedade é: “é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?” (SAVIANI, 2007b, p. 30). A resposta do autor é que incorporar a história à compreensão da realidade do funcionamento da educação escolar nas sociedades concretas nos permite enxergar possibilidades de mudança, porque ela está inserida em movimento dinâmico.

Se para as teorias críticas a sociedade afeta a escola, assim como essa também é afetada por aquela; se considerarmos que a sociedade em que vivemos ainda tem como sistema de produção o capitalismo, que a divide em classes com interesses opostos; se tem como objetivo a superação da opressão de uma classe sobre a outra e conseqüentemente a superação da sociedade de classes, o único caminho será uma teoria e prática educacional que parta dos interesses dos dominados:

Uma teoria do tipo acima enunciado impõe-se a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado (ibidem, p. 31).

A saída, portanto, encontra-se na visão dialética do movimento histórico da sociedade, onde educação e sociedade se relacionam - a concepção pedagógica dialética ou histórico-crítica. Nesta, diferentemente das demais concepções, os três aspectos da educação (filosofia, pedagogia e prática pedagógica) se articulam, de forma que na relação recíproca de um nível e outro estabelecem mútua influência: a prática social é ponto de partida (motivo) e de chegada (objetivo) do fazer educativo, e só acontece por

mediação estreita com a sua filosofia e teoria educacional (pedagogia), o que revela sua coerência e consistência.

Para essa concepção, que é chamada de **pedagogia histórico-crítica**, nomenclatura utilizada por autores cujo pensamento compartilhamos, existem saídas teórico-metodológicas para a superação da ideologia dominante na escola capitalista. É possível desenvolver enfrentamento e luta, pois a escola é um fenômeno social complexo, passível de transformação em sua dinâmica histórica.

Newton Duarte (2011) defende de forma radical que a pedagogia histórico-crítica tem, em seus fundamentos teórico-filosóficos, o compromisso com a construção de uma sociedade onde a divisão de classes está superada. Assim, para o autor, o objetivo da pedagogia histórico-crítica é a “formação dos seres humanos na sociedade comunista” (p.7).

Como sociedade comunista, o autor entende um estágio de desenvolvimento humano que o próprio capitalismo possibilita, em suas contradições internas e inerentes, como já anunciava Marx e Engels (apud Duarte, 2011, p.8): “chamamos de comunismo o movimento real que supera o estado de coisas atual. As condições desse movimento [...] resultam dos pressupostos atualmente existentes”. As contradições, próprias do movimento dialético da história social, são o que permitem a transformação social e a conquista de uma formação humana plena, universal e livre.

Desenvolveremos, a seguir, a compreensão dos princípios que fundamentam essa pedagogia.

Antecedentes e origem da Pedagogia Histórico-crítica

Saviani (2011a) compartilha sua trajetória profissional: no início de sua carreira docente, no final da década de 1960 – quando atuava como professor das disciplinas de filosofia, filosofia da educação, história e filosofia da educação

e história da arte em diferentes cursos de nível médio e superior – passou a se defrontar, na prática, com as questões relativas à pedagogia. Sua pergunta fundamental era: o que orienta a prática? E quais os objetivos da educação escolar e, mais a fundo, qual a compreensão que se tem de educação para que se estabeleçam os caminhos possíveis para atingir seus fins?

O autor cita como um marco do período de formulação do que mais tarde seria definida como pedagogia histórico-crítica sua experiência junto a alunas do Curso Normal do Colégio Sion em São Paulo e alunos de graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). As normas e “combinados” disciplinares desse Colégio o levaram a questionamentos e à busca da superação da pedagogia tradicional, em que o professor transmite mecanicamente o conteúdo a ser assimilado por uma turma não crítica, passiva e homogênea. Dentre esses questionamentos também estavam os princípios da escola nova, que se mostrou, como argumentaremos logo a seguir, antidemocrática e reprodutora da sociedade de classes. Dessas experiências surgiram demandas filosóficas que o levaram a optar pelo método dialético, por conceitos e categorias de análise de inspiração marxistas para pensar o fenômeno educativo como um todo e sua própria prática.

Essas reflexões foram registradas em textos que constituíram seu livro *Educação - do senso comum à consciência filosófica*, em que o autor contrapõe os conceitos de filosofia de vida e ideologia. De um lado, a filosofia de vida é implícita, sem reflexão, advinda da família, do meio onde estamos inseridos. É espontânea e não pressupõe elaboração. Saviani (2011a) explica que, apesar de todas as nossas ações seguirem uma orientação, princípio ou norma preestabelecida, nem sempre são consequência de uma reflexão intencional. Fazemos escolhas e seguimos os padrões que o meio onde estamos inseridos nos impõem:

Nessas situações nós não temos consciência clara, explícita do porque fazemos assim e não de outro modo. Tudo ocorre normalmente,

naturalmente, espontaneamente, sem problemas. Proponho que se chame a esse tipo de orientação "filosofia de vida" (idem, p. 7).

Podemos assim dizer que cada indivíduo, dadas as circunstâncias de suas ações, possui uma "filosofia de vida" consequente de suas vivências, família, ambiente, contexto histórico, etc., noção correspondente ao conceito que Gramsci denominou "senso comum".

Já a ideologia, que Saviani (2011a) exemplifica com o movimento estudantil, político-ideológico, surge quando a filosofia de vida é insuficiente, quando se aspira a algo mais, quando é necessário refletir/filosofar sobre qual caminho se quer tomar. Quando não se sabe como resolver um problema imposto pela realidade, é necessário filosofar (pensar, refletir), e a consciência dessa reflexão é chamada na obra desse autor de "ideologia". É uma reflexão aberta, intencional, explícita, em princípios e objetivos vão se estabelecendo e nossa "ação toma rumos novos tornando-se compreensível, fundamentada, mais coerente" com "consciência clara, explícita do porque fazemos assim e não de outro modo" (SAVIANI, 2011a, p. 209 a 210).

Quando há conflitos entre a filosofia de vida e a ideologia, exigem-se mais reflexões ainda, para superação das incoerências. A necessidade de filosofar, de pensar sobre os problemas de nossa existência, traduz o caráter dialético da ação humana em uma realidade em dinâmica transformação, e enriquece a própria vida humana. Em suas reflexões sobre a relação entre a filosofia de vida (ou estilo de vida) para a ideologia política (a reflexão política que leva a movimentos estudantis na busca de superação da realidade tal como está, por exemplo), Saviani (2011a) exercita um movimento do pensar que será ponto central para a sua prática docente: partir do sincrético, da vida cotidiana, da prática social, para, "através de reflexão analítica, [...], identificar os vários fatores, as diversas facetas, os múltiplos problemas com que nos defrontamos na nossa realidade existencial" (ibidem, p. 213) por meio da análise.

A reflexão leva à crítica. É o que se dá com as concepções crítico-reprodutivistas. Mas, se parar em si, a crítica se torna inoperante e até mesmo

destrutiva. Ao levantar em sua prática docente os conflitos inerentes à relação entre a escola e a sociedade, ao explicitar as contradições da educação escolar configurada na e a serviço da sociedade capitalista, Saviani (2011a, p. 215-216) busca livrar seus alunos de uma agonia provável:

Na verdade, se parássemos aqui, a atitude crítica poderia resultar destrutiva. Pois a reflexão não deveria levar-nos apenas a identificar as incongruências, as contradições, as carências da realidade. Se não resultar fecunda em termos de práxis, ou seja, se ela não nos conduzir à manipulação da realidade que apreendemos criticamente, permitindo-nos modificá-la, sua tarefa estará incompleta. Não é outro o sentido que exprimimos ao afirmar que o filosofar se constitui num refletir sobre o homem atuando dialeticamente no mundo, num processo de transformação. Se é verdade que não pretendemos formar pessoas acomodadas, ajustadas à situação, alimentando ilusões, numa visão ingênua do mundo, mas pretendemos levar até as últimas consequências um processo de desmistificação em que as contradições, as carências e, mesmo, a dramaticidade da realidade seja patenteada, desvelada, por outro lado, não pretendemos também alimentar um derrotismo estéril, lançar os alunos num beco sem saída, provocar ansiedades que atingem, por vezes, as raias do neurótico.

Para sair desse beco, é necessária a organização coerente, pensada, da ação, que é a consciência filosófica. Nossa escolha, consciente e intencional, será por uma ideologia de inspiração marxista, assentada na história, no materialismo dialético. A pedagogia histórico-crítica tem origem em um esforço coletivo para a superação da educação tradicional, do escolanovismo, das teorias reprodutivistas e das orientações oficiais do regime militar. Em sua obra *Escola e Democracia*, Saviani (2007b) desenvolve análises para compreender e promover a especificidade da educação, a partir desses pressupostos filosóficos.

Acompanhando o raciocínio do autor, vamos analisar três teses levantadas a partir da relação entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, com o objetivo de se encontrar caminhos para a superação das mesmas. Cabe enfatizar que a superação, na teoria marxista, significa que no movimento dialético da história, contradições intrínsecas da realidade levam a avanço qualitativo em que não se nega as contribuições já alcançadas, mas as superam

por incorporação, levando a uma nova situação real. É uma superação histórica, uma nova síntese.

Para ilustrar essa necessária superação (das concepções de educação que não vislumbram transformações sociais efetivas), o autor se utiliza da metáfora emprestada de Lênin que, quando criticado por suas posturas rígidas em sua política, afirmou que uma vara encurvada para um lado só pode ser endireitada se for entortada para o lado oposto. Em seu texto *Escola e Democracia ou Teoria da Curvatura da Vara*, Saviani (2007b) interpreta que a vara está inclinada para as ideias escolanovistas (“portadoras de todas as virtudes”), e que ao forçá-la para o outro lado, para os princípios rejeitados da pedagogia tradicional, poder-se-á chegar a um ponto de uma pedagogia revolucionária. Notamos aqui que o desejo não é voltar à condição anterior, mas aceitar suas contribuições e ir além: este é o significado dialético da superação. As três teses propostas são:

1ª – “do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência”.

2ª – “do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos”.

3ª – “de quando, quando mais se falou em democracia³ no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (ibidem),

Analisemos com o autor uma a uma dessas teses a fim de compreender a superação da pedagogia tradicional e da pedagogia nova proposta pela pedagogia histórico-crítica. Na primeira tese, relaciona a pedagogia da essência (filosofia da pedagogia tradicional) com a pedagogia da existência (filosofia associada à Escola Nova), e os conflitos vivenciados na escola entre o novo e o velho, entre a pedagogia tradicional e as ideias novas. Saviani classifica a

³ Saviani usa o termo “democracia” como um estado de superação das contradições sociais, das desigualdades vigentes, tendo a educação como um dos instrumentos.

pedagogia tradicional como filosoficamente essencialista (centrada no intelecto, no conhecimento, nos conceitos), enquanto a pedagogia nova estaria inserida no existencialismo (na vida cotidiana, na atividade prática, no empirismo).

O essencialismo, como movimento filosófico do homem livre na antiguidade grega, não encontrava problemas políticos, pois somente os homens livres eram considerados seres humanos – não entravam em questão os homens escravizados. No período teocêntrico da idade média, a essência humana, criação divina, justificava as diferenças pré-determinadas pelo criador entre servos e senhores.

Já na época moderna, ao contrário, a burguesia em ascensão se utiliza da filosofia essencialista para lutar por direitos iguais entre os homens, justificando que as diferenças de classes não são essenciais, mas acidentais, sociais, construídas ao longo da história. "É nesse sentido que a filosofia da essência, que vai ter depois como consequência a pedagogia da essência, vai fazer uma defesa intransigente da igualdade essencial dos homens" (SAVIANI, 2007b, p.38-39). A burguesia rompe com a ideia de que as diferenças entre os homens (nobreza, clero, plebe, etc.) sejam essenciais, tendo sido fundadas por propósitos divinos, o que dá margem a uma sociedade fundada no princípio da igualdade de direitos, o que é compatível com os novos interesses dessa classe emergente.

A burguesia no poder, a partir desse princípio, advoga que todos tenham acesso à escola. Isso porque só a educação transformaria os antigos servos em cidadãos. Assim, a escola era proclamada como espaço para a preparação dos cidadãos na construção da sociedade democrática. Mas, quando a burguesia se estabelece como classe dominante, sua intenção não é mais revolucionar a organização social anterior, mas se manter poder. Saviani afirma que a história, em seu movimento, passa a estar contra os interesses de estagnação das condições socioeconômicas que a manteria na hegemonia: e "é nesse momento

que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência” (ibidem, p.41.).

Essa mudança afeta os fundamentos da educação, pois parte de uma pedagogia que promulga a igualdade entre os homens, para uma pedagogia que afirma as desigualdades e procura justificar as diferenças de classes na inerente característica de cada ser social, em sua individualidade. Assim, quando a pedagogia afirma a essência, atua como revolucionária, garantindo aos homens igual acesso à educação; quando afirma a existência torna-se reacionária, porque afirma que o indivíduo será responsável por suas próprias conquistas.

A segunda tese – do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos – revela uma crença falsa da Escola Nova: a de que a pedagogia tradicional possui métodos pré-científicos, medievais e até mesmo dogmáticos, enquanto os métodos novos são cientificamente seguros. Historicamente, no entanto, a pedagogia tradicional se fundou após a Revolução Industrial no século XIX, com intuítos democráticos, seguindo os passos elaborados por Herbart a partir do método científico formulado por Bacon: preparação, apresentação, comparação e assimilação, da generalização e aplicação – etapas que bem conhecemos das aulas expositivas.

A Escola Nova relaciona o ato de ensinar com o processo de desenvolvimento científico, enquanto a pedagogia tradicional relaciona o ensino diretamente com o produto da ciência. Para a Escola Nova, ensinar seria parecido com a simulação de um projeto de pesquisa, onde se coloca uma situação problema que deverá ser superada por métodos investigativos (busca de dados, informações, através de pesquisa) que serão testados como hipóteses para a resolução dos problemas. A tradicional tratava da transmissão de conhecimentos já obtidos, enquanto os métodos novos se preocupam com a obtenção de conhecimentos. Este é o significado de que ensino não é pesquisa – mais uma crítica ao entendimento escolanovista. A humanidade já acumulou,

organizou, sistematizou e já incorporou ao seu acervo cultural conhecimentos obtidos pela ciência, e o professor tem que ser aquele que os domina.

Desse modo, para o ensino tradicional, o centro da prática educativa está no professor, como adulto que além de dominar conhecimentos lógicos, sabe dosá-los para serem transmitidos aos alunos, enquanto para os métodos novos o centro da aula é o aluno, em seus aspectos psicológicos: sua motivação, e entusiasmo pelo objeto de conhecimento, sua busca pelo conhecer, suas habilidades para questionar e obter respostas. Saviani argumenta que só é possível a incursão no desconhecido se existe a possibilidade de comparação com o conhecido: a pesquisa em determinada área só pode avançar se há o domínio de conhecimentos já existentes na área, - inclusive pelo próprio pesquisador - o que sinaliza o caráter científico dos métodos tradicionais e pseudocientífico dos novos.

Das duas teses anteriores, em sua análise crítica, o autor desenvolve a terceira: a de que a Escola Nova não é democrática. Por quê? Porque se considerarmos que os métodos novos não foram adequadamente inseridos na educação pública, e que apenas a elite se beneficiou das novas “riquezas metodológicas” temos uma das razões de seu caráter não democrático. E mais e pior: o acesso à cultura, o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, se perde em meio às críticas aos métodos velhos. Assim, o ensino tornou-se ainda mais dual, por um lado aquele destinado as elites foi aprimorado (ensino de qualidade) e aquele para a maioria da população foi esvaziado, rebaixado em sua qualidade de acesso ao saber elaborado:

É nesse sentido que digo que quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática ela foi, e quando menos se falou em democracia, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática. Ora, na explicação da minha primeira tese, eu tinha indicado que a burguesia, ao formular a pedagogia da essência, ao criar os sistemas nacionais de ensino, colocou a escolarização como uma das condições para a consolidação da ordem democrática. Consequentemente, a própria montagem do aparelho escolar estava aí a serviço da participação democrática, embora no interior da escola não se falasse muito em democracia, embora no interior da escola nós

tivéssemos aqueles professores que assumiam, não abdicavam, não abriam mão da sua autoridade, e usavam essa autoridade para fazer com que os alunos ascendessem a um nível elevado de assimilação da cultura da humanidade (ibidem, p.49).

E, acrescentando as palavras de Facci (2011, p.129):

Se na escola tradicional não havia a preocupação com o aluno, na Nova Escola foi retirada dos alunos, particularmente os da classe trabalhadora, que encontravam na escola a única via de acesso a cultura, a possibilidade de se apropriarem dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Dessa reflexão sobre a educação, tendo em vista “endireitar a vara”, Saviani busca uma valorização dos conteúdos, aponta para a necessidade de se priorizar os conteúdos, aqueles que são centrais na cultura humana, e que servem de instrumento para que os sujeitos possam fazer valer seus interesses. Essa é a única maneira de superar a “farsa do ensino” (SAVIANI, 2007b, p. 55): com foco nos procedimentos metodológicos e nos aspectos individuais do aluno enquanto o acesso à cultura sistematizada vai ficando defasado.

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (ibidem, p. 55).

Essa postura reafirma o caráter político da educação de qualidade, em que os conteúdos são considerados fundamentais nos processos de formação humana que acontecem no interior da escola: quando se educa, mesmo com aqueles conteúdos culturais que foram apropriados pela burguesia/capitalismo, estamos oferecendo aos nossos alunos condições – instrumentos culturais - para lutarem por seus interesses, para construírem sua história, para se livrarem

de suas limitações enquanto classe dominada e alcancarem os espaços sociais ocupados apenas por aqueles que têm acesso a estes conteúdos.

Ao compreendermos as virtudes dos métodos tradicionais, e expormos as deficiências dos métodos escolanovistas, curvamos a vara para o outro lado, não na intenção de ficarmos como a escola do início do século passado, mas na tentativa de valorizar os conteúdos numa pedagogia que se ponha revolucionária. A pedagogia histórico-crítica entende que as propostas hegemônicas estão a serviço da manutenção da dominação burguesa. Forçando a vara para o lado na pedagogia tradicional, não se pretende que ela lá permaneça, mas que endireite para algo que supere pedagogias tradicionais ou novas na construção de uma nova sociedade, via aquisição, pelos dominados, dos instrumentos culturais que os dominantes possuem.

Saviani busca demonstrar, com suas três teses, que a pedagogia tradicional, pela centralidade posta nos conteúdos culturais clássicos, nucleares, carrega princípios educacionais que, ao serem deixados de lado pelas novas pedagogias, contribuem não para a superação da dominação e exploração de uma classe social sobre a outra, mas ao contrário, para agravar o fenômeno da desigualdade. A pedagogia histórico-crítica está “empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (SAVIANI, 2007b, p.76), porque se coloca a favor da qualidade de ensino para as camadas populares que, por definição, se opõem aos interesses da classe dominante, através de conteúdos não estanques ou mecânicos como trazia os métodos tradicionais, mas vivos, atualizados, instrumentalizadores para a transformação social.

“Quando colocamos o foco da aprendizagem no aluno que constrói sozinho o seu conhecimento, o processo de transmissão e o próprio saber ficam relegados a segundo ou terceiro plano”, considera Facci (2011, p.135) e mais propriamente Duarte (2000; 2001; 2009; 2008; 2012) em suas críticas às pedagogias do “aprender a aprender”, manifestadas principalmente pelo

construtivismo. Não há outro caminho, se não o de garantir o acesso ao saber, aos conteúdos das ciências, das artes, da filosofia, da matemática, das linguagens. Se o foco estiver no processo de aprendizado com secundarização dos conteúdos, faltarão instrumentos para a formação humana e sobrarão oportunidades para o aumento da marginalidade.

O discurso da Escola Nova, portanto, tão enraizado hoje entre educadores brasileiros, criticou acertadamente a maneira mecânica, repetitiva, vazia de objetivos, praticada pela escola tradicional. É certo que, realmente, as consequências históricas da prática pedagógica tradicional não foram como se esperava. Mas o mesmo se pode dizer da pedagogia nova, que acabou por aumentar a desigualdade entre os alunos filhos das elites e os dos filhos dos trabalhadores. Para ir além dos métodos novos e tradicionais, no processo de apropriação da cultura pelas camadas populares, há que se valorizar a escola e o ensino de qualidade,

superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2007b, p. 69).

A superação, para além da “mistura” do novo com o velho, está em situar a escola numa relação dialética com a sociedade. A escola é determinante e determinada pela sociedade. Daí por que o ponto de chegada e partida da prática pedagógica, para a pedagogia histórico-crítica, deve ser a própria prática social. Saviani se apoia na concepção dialética de ciência proposto por Marx para realizar essa superação: o movimento da síncrese (visão caótica, desorganizada e desarticulada do todo) para a síntese (“uma rica totalidade de determinações e relações numerosas”, articuladas e organizadas) através da

análise (instrumentalização provocada por pensamentos, abstrações, conhecimentos, num movimento orgânico catártico). A especificidade e o papel da educação escolar estariam aqui: em seu potencial para elevar, ascender os alunos a uma prática social mais concreta, enriquecida pelo acesso aos bens culturais historicamente acumulados pela humanidade.

Trazendo o método histórico dialético para a prática educativa, o movimento da compreensão sincrética da realidade até a síntese percorre as etapas da:

- Prática social, da qual professor e aluno fazem parte, em níveis diferentes de compreensão e experiência da prática social;
- Problematização (questões que precisam ser resolvidas e a percepção de quais conhecimentos se é necessário dominar);
- Apropriação de instrumentos teóricos e práticos necessários para a transformação da prática social (instrumentalização – posse de ferramentas culturais);
- Incorporação dos instrumentos culturais, que se tornam “elementos ativos”. É a catarse.
- Prática social, compreendida de forma elaborada, pelo processo catártico. É uma prática mais enriquecida, consciente.

A passagem por tais momentos se dá de forma orgânica, não mecânica e dinâmica, compondo uma totalidade que é única em cada processo educativo. Destacamos a importância que essa concepção de educação dá para a prática social: é a vida concreta do aluno, e a vida em sociedade, tanto o motivo quanto o fim; onde nos situamos e para onde empreendemos nossos esforços. Os conteúdos, o saber, é instrumento para que a realidade seja qualitativamente transformada e enriquecida, pois a formação do aluno-homem (ou em coletivo, da sociedade) é alvo maior da educação. Saviani (2007b) acrescenta:

Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-

se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais (p. 80).

Destacamos também o papel do professor, aqui. Ele é o adulto, o sujeito em nível mais elevado de formação, no início da prática educativa. Professor e aluno estão em níveis diferentes: no ponto de partida, não existe igualdade (democracia). No ponto de chegada, sim. Assim, o processo educativo leva a passagem da desigualdade para a igualdade, onde a democracia⁴ é uma possibilidade no ponto de partida e uma realidade no ponto de chegada.

O homem e a atividade humana (trabalho) como fundamentos

A educação tem, de maneira direta e imediata, relação com o homem. Mais especificamente, com os homens em sociedade. Seguiremos essa premissa para chegarmos a qual é, para a pedagogia histórico-crítica, a compreensão de homem e de sociedade (e qual é a sociedade que se quer, por influência da educação, se construir). Também será importante que essa compreensão se dê pelo caminho da dialética, e que seja entendida em seu movimento histórico.

Essa postura está expressa no nome dessa pedagogia, como relata Saviani:

Em 1978 há um seminário sobre educação brasileira, em Campinas, no qual as visões críticas estavam mais ou menos indiferenciadas e ainda não se distinguiam teóricos crítico-reprodutivistas e histórico- críticos. A denominação “tendência histórico-crítica” eu iria introduzir depois, porque a denominação “dialética” também gerava algumas dificuldades: há um entendimento idealista da dialética, pelo qual dialética é concebida como relação intersubjetiva, como dialógica. Cunhei, então, a expressão “concepção histórico-crítica”, na qual eu

⁴ Saviani usa o termo “democracia” para dizer que o nível cultural do professor e do aluno, após o processo educativo, pode se aproximar. O aluno, em sua compreensão sincrética e caótica de dado fragmento da realidade, está em posição de desigualdade com seu professor, que possui uma síntese mais elaborada da realidade em estudo, mas pode alcançar o nível do desenvolvimento de seu professor, após o processo catártico.

procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. Os críticos reprodutivistas têm dificuldade em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicitam no movimento histórico (SAVIANI, 2011b, p. 61).

Há a necessidade da abordagem “historicizadora” para compreensão da educação e da realidade, na pedagogia histórico-crítica. Tal a importância da história, que esta se insere no nome da pedagogia apresentada como alternativa à pedagogia tradicional e a pedagogia nova. A análise histórica é, portanto, uma exigência metodológica inerente a essa concepção.

Ora, a educação é identificada como algo próprio da natureza humana. Sendo humana, a educação deve ser entendida como parte da ação dos homens para a produção de sua própria existência (trabalho), à medida que os homens não apenas se adaptam ao ambiente natural onde se inserem, como as demais espécies de seres vivos, mas produz uma realidade própria – transformando a natureza, o ambiente ao seu redor – para garantir a sua existência.

O trabalho pressupõe objetivo e intencionalidade, e se inicia quando se antecipa mentalmente a ação que se pretende. Através do pensamento e da ação, os homens modificam a realidade à sua volta, criando um mundo humano, ou uma realidade humanizada.

Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. (SAVIANI, 2011b, p. 11).

Duarte (1993) nos ajuda a refletir sobre o conceito de homem e de trabalho na filosofia marxista – o que nos servirá mais adiante para refletirmos sobre a educação ambiental e observarmos a coerência que esta pode ter com a pedagogia histórico-crítica. Além das características biológicas, próprias da espécie, o homem é portador de características do gênero humano, que foi e é construído historicamente. Pela sua especificidade, o homem tanto faz parte da natureza como dela depende. Entretanto, os homens diferenciam-se dos

demais animais à medida que estes se apropriam da natureza (seu entorno), objetivando-se nos produtos de sua atividade transformadora. Marx (2004) fala desse processo como a construção do “corpo inorgânico do homem”, isto é, a natureza externa ao homem essencial às suas objetivações, à produção de suas forças essenciais objetivas.

Ao modificar a natureza, através do trabalho, o homem cria uma realidade que lhe é própria, uma realidade humanizada. Duarte (1993) sintetiza:

É no processo histórico que o homem vai se auto-criando enquanto ser que não é apenas natural, mas ser humano, genérico. O homem começa a produzir os meios necessários à sua vida e começa a produzir sua forma específica de vida, começa a produzir a forma humana de vida... (p.66).

A atividade vital humana, o trabalho, não só reproduz a existência da espécie como também da sociedade. Assim, o que distingue os homens de qualquer outra espécie animal é a sua genericidade, sua capacidade de construir historicamente um mundo humano, através de incessantes processos de objetivações e apropriações.

Em *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx (2004) considera que na sua atividade vital (no trabalho), o homem volta-se para si mesmo como um ser genérico, universal e livre. A vida genérica física do homem (e de igual modo, nos animais) consiste em que o homem faz parte da natureza e está com ela interconectado (pois a natureza está interconectada consigo mesma). Assim, a natureza externa ao homem constitui seu corpo inorgânico, do qual depende para suprir suas necessidades (comer, beber, aquecer, vestir, habitar, etc.). E quando o homem se relaciona com a natureza inorgânica, ele se universaliza nela. Quando maior o envolvimento do homem com o mundo ao seu redor, maior a sua universalidade.

Praticamente, a universalidade do homem aparece precisamente na universalidade que faz da natureza inteira o seu corpo *inorgânico*, tanto na medida em que ela é 1) um meio de vida imediato, quanto na

medida em que ela é o objeto/matéria e o instrumento de sua atividade vital (Marx, 2004, p. 84)⁵.

Marx (ibidem) afirma que o homem engendra (causa, produz, gera, concebe) sua realidade (o mundo objetivo), elaborando uma segunda natureza, “*inorgânica*”. E mais, se relaciona consigo mesmo enquanto ser genérico. À sua atividade livre, consciente, ele acrescenta outro adjetivo, relativo à sua universalidade. Diferente dos animais, nossas ações não nos satisfazem apenas para o imediato, para o suprimento de necessidades vitais, orgânicas.

É verdade que o animal também produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [no animal] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto. O animal forma apenas segundo a medida e a carência da espécie à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer espécie, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza (ibidem, p. 85)

O homem cria também beleza. E se contempla em sua criação. Por isso sua vida genérica, a objetivação da natureza, cria um mundo humano, onde o homem se expande, se universaliza, se torna mais que um ser biológico. O trabalho enriquece o homem, como também a sociedade. Embora essas ideias possam se relacionar mais diretamente com o conceito de consciência, elas podem contribuir para compreendermos a característica humana de produzir além das necessidades orgânicas, imediatas. Assim, vemos como a plenitude humana se concretiza na medida em que os homens se elevam pela atividade consciente, livre, social e universal, à genericidade humana, que inclui a vida

⁵ Nessa tradução de Jesus Ranieri, os grifos, colchetes, números e grafias utilizadas por Marx são mantidos como no original.

cotidiana (costumes, instrumentos e linguagem) e a vida não cotidiana (artes, filosofia, ciências, moral, política e ética).

Ainda sobre a especificidade humana em relação às demais espécies, Martins (2011) destaca a partir da psicologia histórico-cultural de Luria (1902-1977) que o trabalho apresenta traços essenciais que fundam a atividade consciente humana. Em primeiro lugar, por se desprender das necessidades biológicas elementares. Mesmo quando realiza algo para sua manutenção física (como comer, dormir, beber, habitar), o homem vincula suas atividades a outras e mais complexas necessidades:

Assim, regendo-se por *motivos* humanos, construídos na atividade que possibilita o “encontro” entre dado estado carencial (necessidade) e o objeto apto a atendê-lo, determina, continuamente, a aquisição de novos conhecimentos mediadores não apenas da satisfação e atendimento aos motivos existentes, mas, sobretudo, na criação de novas fontes motivadoras ou necessidades socialmente edificadas (MARTINS, 2011, p. 36).

Um segundo ponto é a capacidade humana em ultrapassar os limites da percepção sensorial do meio: em sua atividade consciente, o homem orienta-se pela reflexão (psíquica) que tem da realidade, nas conexões e interdependências que tem dos objetos, e não apenas pelo que vê, sente ou toca. Isso significa dizer que, na sua percepção do objeto, existe a mediação do conhecimento anterior que o homem possui.

O conhecimento que constrói acerca das dependências causais dos fatos e fenômenos torna possível a orientação de suas ações para além das impressões imediatas da situação exterior, ou seja, a atividade consciente guia-se por um conhecimento mais profundo das leis interiores, não imediatamente dadas, que sustentam as condições objetivas de sua realização. Esse traço encontra na previsibilidade uma de suas principais manifestações (ibidem, p. 36-37).

E um terceiro traço, tão importante para a compreensão do processo educativo, está na apropriação, que o homem tem das experiências acumuladas ao longo da história dos homens. As novas gerações iniciam seu

desenvolvimento a partir do que já foi conquistado pela sociedade – através de processos educativos.

Enquanto os demais animais possuem limites como herança de sua espécie e experiência que se encerra dentro de sua própria vivência ou geração, “as ações e habilidades humanas resultam das apropriações do legado construído histórico-socialmente. Por essa via, a existência individual condensa habilidades que foram criadas ao longo de milênios.” (MARTINS, 2011, p.37). Ainda que o indivíduo não tenha vivido determinada experiência, em contato com a história, com a cultura, se enriquece a si mesmo e se eleva enquanto ser genérico.

Através do processo educativo, as novas gerações se apropriam do que foi produzido histórico e socialmente. Bueno (2011) explica que

Esta incorporação dos elementos do gênero humano não é uma mera “absorção” deste conhecimento e sua reprodução de forma reflexa, mas uma síntese individual realizada a partir das diversas formações culturais com as quais o indivíduo estabelece relação em sua atividade no decorrer de sua vida (p.93).

Cada indivíduo singular tem então, em relação com o gênero humano, sínteses próprias. Por esse motivo, somos também síntese das múltiplas determinações do contexto cultural que nos cerca: somos seres sociais. Ora, qual é a sociedade onde estamos inseridos? Marx (2004) faz análise do trabalho humano e sua íntima relação com a sociedade capitalista: a divisão social do trabalho entre aqueles que possuem os meios de produção da vida material humana e aqueles que precisam vender sua força de trabalho por um salário cavou uma profunda distância entre o homem e suas capacidades enquanto um ser livre, consciente e universal.

Citando diretamente as palavras de Marx (idem, p. 82), vemos a descrição do *estranhamento* do trabalhador no produto de seu trabalho, dentro da sociedade capitalista:

(O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador.)

E complementa (ibidem):

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador.

Nas relações sociais marcadas pela disputa de interesses e divisão de classes, os homens se alienam (se distanciam, se exteriorizam) perante o mundo por eles criado. Isto porque, em uma sociedade como a nossa, os homens se distanciam do produto de seu trabalho. “as relações de dominação ‘arrancam’ dos homens ‘sua vida genérica’, isto é, seu trabalho.” (DUARTE, 1993, p. 74). Todo obstáculo à realização das possibilidades de objetivações constituintes do gênero humano será então alienante, um processo conseqüente das relações sociais de dominação.

Sobre essa exteriorização do trabalho, Marx (2004) afirma (e suas palavras se fazem ainda tão atuais) que o trabalhador está dentro de si quando fora do trabalho e fora de si quando trabalha. Isso porque o trabalho não é voluntário, é obrigatório. Quando está trabalhando não se sente em casa. O trabalho não satisfaz uma carência em si, mas é o meio de suprir as necessidades alheias ao trabalhador, um meio de se manter enquanto sujeito físico. Quando não existe força alguma de coerção para permanência do trabalho, “foge-se do trabalho como de uma peste” (p. 83). Como se o trabalho

não lhe pertencesse (e não pertence), mas a outro alguém. No sistema capitalista, o trabalho é a perda de si mesmo.

A própria vida do homem lhe é objeto, ou seja, a atividade vital consciente do homem é objeto de sua vontade e consciência. Mas no trabalho alienado, em que o objeto é estranho ao homem, não lhe pertence, a relação entre o homem e sua produção traz consequências negativas: o homem se desgasta, sua vida já não lhe pertence. “Portanto, quanto maior este produto, tanto menor ele mesmo é” (MARX, 2004, p. 81). O seu trabalho se torna um objeto e a vida que o trabalhador emprega no produto (sua atividade produtiva) não lhe pertence. Nessa alienação/estranhamento, o homem se esvazia de si mesmo.

A educação como processo de humanização na pedagogia histórico-crítica

É possível, mesmo em uma sociedade em que as relações entre os seres humanos e destes com o seu trabalho geram alienação/estranhamento, que a educação contribua para o enriquecimento do homem, em direção à sua genericidade? A pedagogia histórico-crítica vem responder positivamente a essa questão, através da valorização dos elementos culturais que nos tornam mais humanos.

Segundo Saviani (2011b), a educação é entendida como um trabalho humano com características próprias que favorecem a superação das condições alienadas. A produção da existência humana através do trabalho pode originar como produtos bens materiais ou não materiais.

O “trabalho material” está relacionado à produção imensa, ininterrupta e complexa de toda a estrutura material das sociedades humanas, o que se relaciona direta e indiretamente a outra modalidade de trabalho, o “não material”. Este é necessário ao primeiro – já que o trabalho é fruto de uma ação intencional, o pensamento a precede e produz um sistema igualmente

complexo e contínuo de ideias, símbolos, conceitos, valores, atitudes e habilidades a que Saviani sintetiza como a “produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2011b, p.12). E é aqui que se encontra a educação.

Há ainda outra distinção importante, dentro da categoria “trabalho não material”: há aquele em que a produção e o produto se relacionam de forma autônoma, já que este último se separa momentaneamente do seu produtor – como acontece com obras artísticas (músicas, livros, objetos de arte) – e aquele em o produto não se separa do seu produtor ou do processo produtivo, pois é intrínseco a este. É o caso da educação, um trabalho no qual os processos de produção e consumo do produto acontecem em um mesmo momento e espaço. Em outras palavras, no mesmo momento em que as práticas educativas se dão, como por exemplo, uma aula, são aproveitadas ou consumidas por aqueles que delas participam.

Ao concluir que educação possui tal natureza, o autor passa a discorrer sobre a sua especificidade. A educação, como conjunto de saberes, se coloca como algo exterior aos homens, mas que se torna, ao ser assimilado por estes, algo como uma segunda natureza humana. Poderíamos dizer que a educação qualifica os homens, constrói-lhes humanidade. Importa então compreender quais elementos culturais contribuem para superar (considerar e ir além) a natureza biológica humana a uma existência/natureza social, bem como as formas de tornar esse processo possível. Nas suas palavras,

(...) o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (ibidem, p.13).

É essa uma questão chave para o entendimento do nosso objeto de estudo, neste trabalho. É função do professor, do educador, da escola, dos sistemas de ensino, da educação, definir quais saberes devem ser escolhidos para a educação escolar e, em seguida, encontrar as melhores metodologias (métodos enquanto caminhos) para se alcançar esse objetivo. O que move e fundamenta, portanto, o fazer educativo para a pedagogia histórico-crítica é o processo de humanização, e os conteúdos envolvidos se colocam como primordiais às metodologias.

Essas ideias, originárias de um texto de 1984, enfatizam que a questão do saber sempre se faz central à pedagogia histórico-crítica. O saber é necessário para a compreensão da natureza e especificidade da educação, no que diz respeito ao poder do saber em formar-nos enquanto humanos:

Do ponto de vista da educação, esses diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. (SAVIANI, 2011b, p. 7).

A definição dos conteúdos a serem desenvolvidos – ou do currículo, dito de maneira sintética – envolve a compreensão de tudo o que é, na cultura humana, clássico, permanente, fundamental e essencial. Envolve estabelecer quais saberes são principais e centrais, distinguindo-os dos saberes secundários ou suplementares. Em um momento propriamente pedagógico, definem-se quais meios (conteúdos, forma, tempo e procedimentos) serão necessários para que tais saberes sejam incorporados à natureza humana, na forma de “humanidade produzida historicamente” (ibidem, p.13). Apesar de um pouco

extensa e óbvia, nos parece importante transcrever a defesa de Saviani aos textos clássicos da humanidade:

Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. É por isso que a cultura greco-romana é considerada clássica; embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para as épocas posteriores. De fato, ainda hoje reconhecemos e valorizamos elementos que foram elaborados naquela época. É nesse sentido que se considera Descartes um clássico da filosofia moderna. Aqui o clássico não se identifica com o antigo, porque um moderno é também considerado um clássico. Dostoiévski, por exemplo - segundo a periodização dos manuais de história, um autor contemporâneo-, é tido como um clássico da literatura universal. Da mesma forma, diz-se que Machado de Assis é um clássico da literatura brasileira, apesar de o Brasil ser mais recente até mesmo que a Idade Média, quanto mais que a Antiguidade. Então, o clássico não se confunde com o tradicional, razão pela qual tenho procurado chamar a atenção para certas características, certas funções clássicas da escola que não podem ser perdidas de vista porque, do contrário, acabamos invertendo o sentido da escola e considerando questões secundárias e acidentais como principais, passando para o plano secundário aspectos principais da escola (SAVIANI, 2011b, p.87).

O saber escolar, aqueles conteúdos que terão forma e disponibilidade privilegiada na escola, é também a preocupação de Facci (2011, p. 128), que reafirma:

O processo de humanização, tão caro à pedagogia histórico crítica, está atrelado à apropriação da cultura, e, no caso da escola, aos conteúdos curriculares que devem ser socializados no processo de escolarização.

Dando ênfase à questão do saber que humaniza, Saviani explica a especificidade do saber sistematizado, do saber relativo às ciências. A escola – enquanto instituição educativa – se compromete com o ensino dos saberes que estão além do cotidiano, do espontâneo, do imediato ou mecânico. Isso porque a vida social garante o contato com esse saber não sistematizado, cabendo à educação formal o acesso àquilo que foi, ao longo da história, intencionalmente elaborado.

O conhecimento do senso comum, praticado nas relações cotidianas, que para os gregos representava a opinião (*doxa*), e o conhecimento produzido pela

experiência, a sabedoria dos sábios (*sofia*) não precisam de institucionalização para se promoverem, ao passo em que a *episteme*, a ciência que é produzida de forma metódica e sistematizada, justifica o papel da escola. Para Saviani, é a

apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar (2011b, p. 14)

Perder esse foco da natureza e função da escola e do currículo escolar cria brechas para que outros interesses invadam a escola, tornando palco para as mais variadas iniciativas e projetos de empresas privadas que possuem, obviamente, outros objetivos. Os textos clássicos, os conceitos fundamentais de cada área de conhecimento – construídos ao longo de séculos de pesquisa pelas ciências –, as teorias do conhecimento e a filosofia, a arte e a história da arte são conteúdos que não podem ficar para um segundo plano na escola (e nos currículos), porque são fatores de enriquecimento humano, de ascensão à plenitude livre e universal de *ser humano*. E porque, se estiverem de fora, a escola não cumpre seu papel de democratização (enquanto processo de superação da desigualdade entre os homens).

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (SAVIANI, 2011b, p.17).

Currículo, para a pedagogia histórico-crítica, deve ser aquele que contribui para a formação em direção ao ser humano genérico, para além da

superficialidade, pragmatismo e imediatismo do cotidiano. O autor explica, citando Gramsci, que por vezes é necessário enfatizar alguns pontos contrários à escola tradicional estanque e opressora, onde a criatividade e a inovação não tem espaço, com a paixão e a expansividade de um romântico:

Ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polémica: é necessário entrar na fase “clássica”, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas (GRAMSCI apud SAVIANI, 2011b, p. 16).

Não chegamos ainda à fase de superação, à fase em que se sabe o que é clássico, resistente ao tempo, na educação escolar. Melhor dizendo, não há consenso entre os sistemas ou métodos de ensino que se pulverizam pelo país sobre aquilo que é prioridade e o que é secundário em um currículo.

Outra questão que preocupa a tal pedagogia é em relação aos meios – caminhos, métodos – para se alcançar os objetivos postos de formação humana. Ao se definir o que deve ser ensinado, há que se encontrarem meios didáticos para o ensino e a aprendizagem. A ênfase está nos fins, e não nos meios, como por vezes se vê em pedagogias novas, assim como no movimento chamado Escola Nova. Como na metáfora da vara torta, nem os conteúdos mecânicos e esvaziados de sentido da Escola Tradicional, tampouco a negação dos conteúdos em detrimento da forma e dos procedimentos técnicos.

Assistimos nos últimos anos a uma verdadeira rejeição entre os educadores e formadores de professores da escola pública e privada brasileira, em relação a métodos “tradicionais” (como sugere o estudo de Miranda, 2000) como a aula expositiva, o uso da lousa, os textos ditados ou memorizados, as cartilhas e listas de exercícios, entre outros. Houve também uma busca pelo prazer, pelo bem estar dos alunos, como se aprender, pensar e superar estruturas de pensamento acontecesse sempre por meio de caminho fácil, livre de esforço e trabalho. Não há o que se temer, quando se tem clareza dos

objetivos a se alcançar. No caso da pedagogia histórico-crítica, o objetivo é formar alunos aptos a vivenciar de maneira crítica e ativa a sua própria história de vida.

Tal tarefa implica, em síntese, como proposto por Saviani (2011b, p. 8-9):

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Tais momentos se relacionam diretamente com processo de elaboração do currículo escolar e, finalmente, com a questão da educação ambiental na escola, com como veremos nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO II - Currículo e Educação Ambiental

“Se não nos dermos perfeitamente conta de que só se pode criar essa cultura proletária conhecendo com exatidão a cultura criada pela Humanidade em todo o seu desenvolvimento e transformando-a, se não atendermos a isto, nunca poderemos resolver semelhante problema. A cultura proletária não surge de fonte desconhecida, não brota do cérebro dos que se intitulam especialistas na matéria. Seria absurdo pensar assim. A cultura proletária tem de ser o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos conquistados pela Humanidade sob o jugo da sociedade capitalista, da sociedade dos latifundiários e burocratas” (Lênin, 1977, p. 125).

Nesse capítulo procuramos atingir nosso objetivo de pesquisa – analisar as possibilidades de inserção curricular da educação ambiental nas escolas de educação básica no Brasil por meio de uma perspectiva crítica de educação – tendo como fundamento a filosofia e teoria da pedagogia histórico-crítica. O currículo pode ser compreendido tanto como conceito como área de conhecimento, o que nos levará inicialmente a delimitar, comparando com outras vertentes, a compreensão de currículo para a pedagogia histórico-crítica. Em seguida, veremos um breve histórico da questão curricular no Brasil nas últimas décadas, para posteriormente passar para a análise da inserção da educação ambiental em nossos currículos. Finalmente, buscaremos desenhar uma proposta para que a presença da educação ambiental nas escolas, via do currículo, se concretize de forma coerente com a formação humana e sociedade a que almejamos.

O que se entende por currículo

Procuramos até aqui definir nossa compreensão de homem e sociedade como fundamental para a formação dos homens e das sociedades por meio da educação. Para a pedagogia histórico-crítica, responder qual é a função social da educação escolar é fundamental para que se compreenda, problematize e desenvolva qualquer aspecto do processo educativo – como, no caso deste estudo, o currículo. Assim, o currículo escolar deve conter objetivos e princípios coerentes a um projeto de sociedade que se pretende reproduzir ou superar.

Visando a formação do homem pleno, livre e universal (DUARTE, 1993), que tenha acesso à complexidade da riqueza cultural e material do gênero humano, a educação escolar precisa superar o cotidiano, o senso comum e a compreensão sincrética da realidade através da assimilação da cultura erudita, da compreensão da totalidade e da essência que é intrínseca aos fenômenos, como formula Saviani (2011b). A educação escolar tem compromisso com os elementos culturais necessários para a vida do homem rico, na expressão marxista.

A apropriação dos conteúdos escolares, partindo da prática social em que professor e aluno estão inseridos, é um processo que permite ao aluno apropriar-se dos “instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2007b, p. 71), ferramentas culturais que possibilitam às camadas populares lutarem pela superação das condições de opressão em que vivem.

No currículo, define-se da cultura humana aquilo que é primordial e o que é secundário para essa apropriação; nele o saber escolar é também dosado e sequenciado de forma a garantir a automatização de mecanismos que permitem a tomada de posição de reflexão crítica propiciada pelo domínio de determinados procedimentos (ibidem).

A área de conhecimento relativa a esse tema, entretanto, apresenta uma multiplicidade de concepções e significados que carregam diferentes visões sociopolíticas sobre a especificidade da educação, do ensino e da escola, como indica Ângulo (1994). São divergentes os objetivos, a estrutura e os princípios que os regem. Para evidenciar as intenções dos currículos, cabe-nos refletir brevemente sobre como ele tem sido pensado por alguns autores.

Para Ângulo (1994), o termo currículo pode ser utilizado para definir um plano, um projeto de educação, ou para definir um campo de estudo das ciências da educação. Pode ser entendido como conjunto de conhecimentos (conteúdos), como planejamento ou ainda como o que o autor chamou de realidade interativa: o resultado da prática educativa, a relação entre o que se planeja e o que se realiza nas escolas.

Na compreensão de currículo enquanto conteúdos, o foco está no conhecimento disciplinar, na experiência educativa das matérias de aprendizagem. Esse autor interpreta que, nesse caso, os objetos de estudo/conhecimento serão problematizados e o currículo deverá responder quais são os objetos que se deve conhecer, qual é a estrutura desse objeto e como ele poderia ser conhecido – e ensinado. O currículo é então uma reconstrução social que envolve racionalismo acadêmico e o desenvolvimento de processos cognitivos, necessários para a assimilação de conteúdos. O autor faz uma crítica a essa abordagem, que tradicionalmente organizou os conteúdos de maneira hierárquica e rigorosamente racional, evidenciando o aspecto disciplinar e técnico do currículo, sem a devida atenção às suas dimensões sociológicas e políticas.

Superando essa limitação, a compreensão do currículo como planejamento considera-o como um marco ou diretrizes para atividades educativas escolares, um conjunto organizado de intenções educativas que refletem o que deverá ser aprendido/ensinado e quais serão os métodos e materiais de ensino. Essa concepção, diferente da que foca apenas o

conhecimento, inclui também os fins, metas, objetivos e intenções para a educação e, assim, evidencia o caráter político e reprodutivo da educação. Se o currículo for pensado como um planejamento coletivo e participativo, envolvendo a comunidade escolar nesse processo, pode ser considerado como momento formativo para os educadores.

Tal intenção é a que aparentemente se expressa na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p.13).

Segundo Ângulo (1994), outra forma de se compreender o currículo é a partir da relação entre o que se espera e planeja para a ação educativa escolar e o que ocorre na realidade de cada sala de aula. O currículo como realidade interativa, portanto, considera o que acontece com os alunos na escola como resultado do que os professores fazem, incluindo todas as experiências educativas de que a escola é responsável. Com essa visão, é possível considerar a dinâmica que permeia e transpassa o conhecimento curricular, romper com a ideia de currículo estático e inflexível e abrir espaço para as ações criativas no espaço escolar.

Contreras (1994) pensa o currículo como ferramenta conceitual de trabalho – e formação – do professor, já que sua estruturação supõe, de forma implícita ou tácita, uma forma de se responder o que, como e por que ensinar. Logo, quando um professor assume seu trabalho vinculado a uma determinada proposta curricular, de qual elaboração participa ou não, “ya sea de buen grado o no (idibem, p. 31)”, assume também uma forma de responder a essas exigências de trabalho docente, ou seja, de responder sobre o que deve fazer

em sala de aula com seus alunos. O currículo, portanto, responde, ainda que provisoriamente, ao “problema profissional” do professor.

Se considerarmos o currículo como uma ferramenta, devemos ter clareza de quais problemas queremos, com este, resolver, como sintetiza Blanco (1994): se um currículo constitui a vertente normativa do ensino, a determinação de que e como se ensinará, é evidente que deverá conter igualmente a especificação das razões, as intenções ou os propósitos do por que e para quê esse ensino. Contreras (1994) conduz uma crítica às propostas curriculares, e com elas as propostas de materiais didáticos, que se apresentam como instrumento, mas dizem muito pouco sobre no quê pretendem intervir. São, assim, como “instruções de uso”: especificam atuação, passos e procederes já definidos para a ação do professor, por serem, hipoteticamente, capazes de produzir resultados esperados, dificultando ao docente reconhecer os valores que o conduzem e os sentidos que significam e o permitem reconduzir sua prática.

Problematizando esse tema, Blanco (1994) pondera que, após tornar explícita qual é o papel e função da educação, uma das questões centrais para as políticas curriculares é a determinação do que é conhecimento e quais são aqueles que valem a pena estarem incluídos no currículo. Nas discussões e reflexões para a elaboração dessas políticas, questiona-se muito sobre a metodologia, a avaliação, metas e objetivos, mas se discute pouco sobre como escolher os conteúdos para que os objetivos sejam alcançados.

Por serem incluídos no currículo como escolha de alguém – com poder para isso –, os conteúdos curriculares são essencialmente assunto político. Envolve questionamentos, a partir de uma intenção educativa, como: o que é o conhecimento? Como o conhecimento se constrói? Existe uma única forma de selecioná-lo, organizá-lo, avaliá-lo e distribuí-lo? Como se estrutura o conhecimento? Qual o papel de cada disciplina e campos especializados? Qual a forma apropriada de apresentar o conhecimento? É importante que todos

tenham acesso a um núcleo comum e básico de conteúdos? Por quê? Quem determina esse currículo (BLANCO, 1994)?

Tradicionalmente, por conhecimento escolar entendia-se exclusivamente a seleção dos conteúdos científicos, estruturado em disciplinas (áreas) acadêmicas que eram consideradas as mais refinadas elaborações da cultura humana, uma forma adequada de compreender o mundo. Hoje, ao assumirmos que a escola deve ir além da transmissão de conhecimentos, os conteúdos curriculares deverão se relacionar com a concepção da função do currículo e, assim, das relações entre o conhecimento e sociedade. Serão legítimos aqueles conteúdos que cumpram o papel de reprodução (ou superação) de determinada (e desejada) sociedade, ou seja, os conteúdos do currículo dizem respeito a um projeto cultural de uma sociedade. Em tradução livre, essa autora afirma que (ibidem, p. 235)⁶:

A existência e permanência de uma sociedade dependem de que se estabeleçam meios que permitam recrear as condições, o conhecimento, as capacidades e as ideias que dão sentido e garantem a continuidade dessa sociedade. De entre todo o saber, os valores e as habilidades existentes em um grupo humano, seleciona-se aqueles que se consideram convenientes e necessários à formação de jovens que, no futuro, serão incorporados à sociedade adulta.

Sob uma perspectiva que Blanco (1994) distingue como filosófica (e acrítica), o conteúdo curricular se apresenta como um corpo de conhecimento que nos é dado, sobre o qual não se pode negociar. O conhecimento está acima da escola e dos professores ou quaisquer outros indivíduos. Essa concepção enfatiza aspectos intelectuais do currículo que estariam livres de valores ou interesses de grupos sociais ou época. Em uma perspectiva chamada de sociológica (e crítica), os conteúdos do currículo são considerados um produto

⁶ “La pervivencia de una sociedad depende de que se establezcan medios que permitan recrear las condiciones, el conocimiento, las destrezas, las ideas que dan sentido y garantizan la continuidad de esa sociedad. De entre todo el saber, los valores y las habilidades existentes en un grupo humano, éste selecciona el que considera conveniente y necesario para ser transmitido a los jóvenes para que, en el futuro, puedan incorporarse a la sociedad adulta”.

social e, portanto, foram historicamente construídos e são passíveis de negociação, como afirma Young (1971).

As relações de poder em sua sociedade são representadas em sua cultura, espaço em que os processos de dominação social e acúmulo de capital se manifestam. Em uma expressão de crítica política, Wesler (1982 apud Blanco, 1994) afirma que a transmissão seletiva da cultura privilegia uma classe, legitimando a ordem social atual como natural e eterna, enquanto silencia a cultura dos oprimidos. Assim, a forma como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e valoriza os conhecimentos curriculares reflete a forma como se garante a ideologia dominante. Um exemplo de estratégia para a reprodução a ordem social vigente está, segundo Young (1971), na relação entre a organização do conhecimento e a ordem dominante, na estratificação do conhecimento: quanto mais fragmentado, mais fácil será atribuir valores que se pretendem serem aceitos. Modificar a estratificação dominante é, portanto, uma medida revolucionária.

Moreira e Silva (2002) trazem contribuições da sociologia para a compreensão do currículo e concluem que a resposta imediata da interdisciplinaridade não rompe com o fundamento da presente estrutura das disciplinas. É preciso, sim, historicizar a análise das estruturas curriculares atuais, em uma análise que

flagre os momentos históricos em que esses arranjos foram concebidos e tornaram-se 'naturais'. Desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente (p. 31).

Ao estabelecermos as relações do currículo com a cultura, o poder e a ideologia, o currículo ganha contexto social e histórico, superando possível aparência de neutralidade ou inocência. Esses autores afirmam que os conteúdos escolares corporificados nos currículos devem ser vistos como coprodutores das relações assimétricas de poder no interior da sociedade e

“também como histórica e socialmente contingente” (MOREIRA e SILVA, 2002, p.21). O currículo é um espaço de disputa de interesses, uma arena política.

Desde a teoria educacional tradicional de currículo compreende-se que currículo e cultura são indissociáveis. Envolvido em uma política de produção cultural, o currículo não seria apenas transmissor, mas criador de sentidos, significações e sujeitos de uma sociedade. Na concepção crítica da educação, a cultura é mais um campo e terreno de disputa do que algo pronto e homogêneo, incontestável e unitário, pois está intimamente ligada à luta pela manutenção ou superação das divisões sociais. Moreira e Silva (2002, p. 28) entendem que

o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.

As divisões sociais e relações que sustentam essas divisões são ideológicas. Entender o currículo como conteúdo ideológico é compreendê-lo como subjulgado aos interesses das classes dominantes, que se utilizam do senso comum de uma sociedade como ponto de partida para a aceitação da ideologia dominante. Esta se apresenta não como uma única ou homogênea ideia, mas como um conjunto de fragmentos, saberes e conhecimentos que se expressam não apenas no discurso dos currículos, dos materiais didáticos ou dos professores, mas também nas práticas metodológicas, nos espaços e nas linguagens escolares. Por estar intrincada em tantos espaços, cabe ressaltar, a ideologia hegemônica (no conceito de Gramsci) encontra vários pontos e motivos para contestação e resistência.

Fica claro, assim, que a análise das relações de poder que se movem no campo curricular é outra dimensão importante para a compreensão crítica do tema. Assumir que nossa sociedade está organizada de tal forma que alguns sujeitos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros é o que confere o

caráter político à teoria de currículo. O poder se explicita desde os grupos e classes dominantes corporificados no Estado até os atos cotidianos, complexos e por vezes sutis das escolas e salas de aula.

O conhecimento corporificado no currículo é, portanto ideológico. Ao mesmo tempo, é causa e consequência das relações de poder, pois, enquanto diretriz normativa, “oficializa” qual conhecimento é válido e primordial para a manutenção dos interesses dos grupos que exercem maior poder e, em outra via, mesmo que encontre resistência, irá constituir as identidades sociais que reforçarão as relações de poder já existentes, mantendo os grupos sociais subjulgados nessa mesma condição. Lutar para a superação dessas forças hegemônicas de poder não é chegar a uma situação de “não-poder” – o que não seria possível em sociedade – mas a relações de poder transformadas.

Ao enfatizar a importância do acesso aos conhecimentos clássicos (que resistem ao tempo) produzidos pela humanidade, a pedagogia histórico-crítica pretende não só superar a ingenuidade frente ao que nos é apresentado como currículo oficial, mas, considerando que em uma sociedade de classes o currículo está impregnado da ideologia dominante, importa reconhecer os limites da escola (do saber escolar) e, em suas contradições, encontrar possibilidades para a ruptura, para a superação da ideologia dominante para uma que sirva aos interesses de transformação (SAVIANI, 1994). Assim,

A organização do conteúdo deve ligar-se às características dos saberes de referência (o saber elaborado, o conhecimento científico, respectivamente) e dos domínios da cultura em geral; [...] seu ensino deve considerar, em todos os momentos, o cotidiano e a experiência imediata do aluno, mas tendo sempre em conta a prática social enquanto experiência humana generalizada, materializada no **trabalho** – prática social-objetiva (idem, grifo original, p.95).

Nessa perspectiva, o currículo escolar se constitui com o objetivo de que o saber escolar seja transmitido, não de maneira pronta e acabada, mas tendo em conta que não se pode chegar à sua apreensão de forma espontânea, simplesmente por garantir ao aluno um ambiente de motivação para a

descoberta. O ensino é valorizado, assim como o papel do professor como mediador entre o conhecimento (objeto) e o aluno (sujeito). Também não são desconsiderados os aspectos afetivos e psicológicos do sujeito que aprende: se o objetivo maior é a formação de homens que alcancem as maiores riquezas que o gênero humano já conquistou, é evidente que se considere o aluno em sua dimensão concreta, síntese dos condicionantes sociais que o rodeiam.

Não se desvincula a prática educativa da prática social, deseja-se enriquecê-la.

Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a este tipo de saber (SAVIANI, 2011b, p. 122).

Considerando o processo de trabalho humano para a compreensão do processo educativo, Nereide Saviani (1994) nos lembra de que sendo uma prática intencional com um fim objetivo a se atingir, na prática educativa os homens se direcionam a um objeto (externo a ele), como os fenômenos naturais e sociais, para sobre eles atuarem e transformarem. Há uma relação ativa, portanto, entre aquele que aprende e o objeto de seu conhecimento. O conhecimento é então histórica e socialmente determinado – e esse é um princípio importante para a compreensão do currículo para a pedagogia histórico-crítica – porque é produto não da subjetividade humana, mas da concreticidade do real, do trabalho humano. Dessa maneira, o conhecimento é determinado pelos sujeitos, assim como também exerce ação sobre este. Há uma relação de reciprocidade, relação que gera novas criações, percepções, dúvidas, anseios e necessidades que alteram a prática social.

Dado o caráter teórico, elaborado e sistematizado do conhecimento científico, manifestado no currículo como saber científico escolar, ele exige abstrações do pensamento que levam ao desenvolvimento da razão. Citando

Davydov, a autora explica que o pensamento humano veio a se desenvolver na medida em que o homem aprendeu a modificar a natureza e, ao modificá-la, criar as bases para a razão, o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Vemos então que o saber escolar não se encerra em si mesmo. A autora afirma que

É papel da escola ensinar o aluno a pensar, desenvolver suas capacidades mentais, propiciar-lhes condições para descobertas e acesso independente aos conhecimentos. Tal papel, a escola o desempenhará tão melhor quanto mais se dedicar a organizar a atividade cognoscitiva dos alunos, servindo ao mesmo tempo, como fonte de informação. Trabalhar a ciência na sua história, na sua lógica e no seu método apresenta-se, nessa visão, como uma das grandes tarefas da escola (SAVIANI, 1994, p.93).

As ciências, cada qual em sua especificidade, possuem história e métodos próprios que devem ser explicitados em um currículo. Essa é a importância para a pedagogia histórico-crítica da organização das disciplinas escolares, na formação de um pensamento científico-teórico que supere o conhecimento espontâneo do cotidiano. Há que se garantir, entretanto, para que não se compreenda fragmentadamente a realidade, que os alunos percebam as relações, os elos, entre o conhecimento de uma disciplina escolar e outra, de forma que as múltiplas determinações que compõem o todo real tornem-se evidentes.

Essa forma de organização do saber escolar, em disciplinas que dialoguem entre si e contribuam conjuntamente para a formação de conceitos e pensamento abstrato-teórico, pode se dar somente pelo tratamento dialético, em que o movimento próprio do conhecimento científico apareça e seja compreendido. A unidade do saber

... exige um **tratamento dialético**, em que a organização do 'plano de estudos' e a elaboração do programa de cada disciplina sejam elementos de um mesmo movimento no qual se interrelacionem e se impliquem: o lógico e o histórico; a teoria e a prática; o concreto e o abstrato; o simples e o complexo; o geral e o particular; o lógico e o psicológico. Um tratamento que supere a dicotomização ordem linear

versus ordem concêntrica e que não veja na relação intermatérias a mera justaposição de disciplinas (SAVIANI, 1994, p.201. Grafia e grifos do original).

Na organização do currículo, portanto, leva-se em conta a unidade dos aspectos sociológicos, psicológicos e lógicos do ensino, considerando as disciplinas como um sistema.

Na conversão das diversas ciências em saber escolar, expressa no currículo, o método e a forma do pensamento científico se apresentará aos alunos através dos processos de investigação e exposição: exposição dos resultados da investigação científica, da construção do conhecimento pelas ciências, em seu movimento do real. Citando Davydov, a autora explica que dessa forma os alunos poderão captar a lógica e o método científico, formando eles mesmos um pensamento próprio das relações entre a teoria e a realidade, em generalizações, abstrações e conceitos essenciais.

Vemos aqui que não se trata de ensino por pesquisa da forma como propõe algumas teorias cognitivistas, em que os alunos deverão simular os passos de uma investigação científica. Enquanto o cientista busca resposta a fenômenos ainda não conhecidos, a partir de dados ainda não disponíveis, o aluno já terá, com a mediação do professor, acesso ao que já foi anteriormente sistematizado pelas ciências: trata-se de um plano de estudo, em que se apreende o movimento lógico e histórico do conhecimento.

Outro ponto importante para a pedagogia histórico-crítica é a compreensão de que o saber escolar pressupõe a existência de um saber universal, aquele que é síntese de práticas sociais ao longo da história; a existência de um saber objetivo, acessível ao conhecimento humano. Tal saber, de interesse comum a todo sujeito e disponível em determinado momento histórico, é que deve ser sequenciado e gradativamente comunicado pela escola (SAVIANI, 2011b). E como expressa a citação de Gramsci (apud Saviani, 2011b, p. 54-55):

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo *objetivo e rebelde*, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo.

Essa concepção moderna de mundo significa aquela atual, atualizada, que supera o conhecimento imerso no cotidiano e se move para a compreensão do movimento histórico e dialético do conhecimento humano, sendo o conhecimento presente a síntese de todo o esforço do passado, que permitirá a construção do futuro.

Chegamos aqui à função dos conteúdos no currículo. Duarte et al (2012) defendem a tese de que na escola, o ensino das ciências e das artes possuem “papel desfetichizador” (idem, p. 3953) na formação humana, no sentido de que revelam compreensão mais concreta, objetiva, da realidade. E na busca pelos saberes que devem ser incluídos no currículo, em cada área ou disciplina, os autores se questionam: Qual é o máximo que podemos alcançar, em termos de liberdade e universalidade da prática social?

Para eles, a “referência para se responder a essa questão não pode ser outra que não a prática social em sua totalidade, ou seja, as máximas possibilidades existentes em termos de liberdade e universalidade da prática social” (p. 3958), o que implica admitir que a sociedade e o conhecimento se desenvolvem, que existe um movimento intrínseco à sociedade e a construção de conhecimento. E que, se o progresso existe, deve estar nas mãos sujeitos aptos a entender, individual e coletivamente, quais caminhos a sociedade deve seguir. É nesse sentido que o conhecimento possibilita a emancipação humana, e é esse o critério para a definição de conteúdos curriculares.

Com o estudo das obras de Vigotsky e Lukács, Duarte et al (2012) encontram subsídios para a definição dos conteúdos que podem ajudar na formação de homens plenos. Ao entender as relações entre a vida cotidiana (ou

o trabalho) e as esferas mais elevadas do conhecimento humano, defendem que as ciências e as artes possuem tal função social.

A apropriação dos conhecimentos científicos, ou da percepção científica sobre a realidade, eleva o indivíduo em direção à genericidade humana, pois permite que, adultos ou crianças, superem a percepção vivenciada no cotidiano e experimentem novas formas de pensar, ver e sentir o mundo. Isso se dá a partir de conhecimentos espontâneos, cotidianos e já adquiridos, para a superação (por incorporação) e construção de conceitos mais concretos:

Os conceitos científicos teriam, segundo Vigotski, quando comparados aos conceitos espontâneos, a força dada por sua alta capacidade de síntese, de sistematização e de generalização. A fraqueza dos conceitos científicos estaria, porém, em seu caráter abstrato. Já os conceitos espontâneos teriam a força de sua proximidade imediata ao objeto, dando-lhe mais concretude, mas teriam a fraqueza de sua limitação, sua falta de sistematicidade e sua incapacidade de ir além das aparências. Sem os conceitos espontâneos a criança e o adolescente não seriam capazes de adquirir os conceitos científicos, mas sem estes seu pensamento tornar-se-ia prisioneiro da imediatez da vida cotidiana (DUARTE et al, p. 3959- 3960).

O concreto, na explicação marxista, só pode ser alcançado através do pensamento, em inúmeras abstrações (elaboração teórica) que permitem que aquilo que se compreendia no início (prática social inicial, ou ponto de partida) seja visto como síntese das múltiplas determinações da totalidade concreta. Podemos assim dizer que os conteúdos escolares tornam a compreensão da realidade (e a compreensão da vida cotidiana, da prática social) mais e mais complexa. Assim como as ferramentas auxiliam e tornam complexas as produções do trabalho humano, as artes e as ciências possuem uma linguagem que enriqueça a psique humana. A relação com a vida cotidiana ganha novo sentido e significado, em um salto qualitativo.

Por essa característica, Duarte et al (ibidem) afirmam, apoiados na teoria de Lukács, que não existe oposição entre ciência e arte, pois ambas promovem avanços qualitativos na formação humana. É comum se que considere,

equivocadamente, que a ciência expressa “um racionalismo positivista” e a arte “um irracionalismo subjetivista” (p.3961).

Tendo a vida cotidiana por base para a construção do pensamento científico e da sensibilidade artística, o conhecimento escolar deve promover a evolução do ser natural para o ser social (elevação dos seres humanos à riqueza de sua genericidade), em sucessivas transformações. A ciência, em sua especificidade, busca interpretar os fenômenos naturais em sua objetividade, enquanto a arte se volta para os elementos culturais, próprios da sociedade humana. Através da atividade e da linguagem científica e artística, chegam-se ao pensamento conceitual, através do qual se compreende a realidade em sua complexidade e profundidade.

Como vimos anteriormente em Saviani (2007b) e também em Duarte et al (2012), o processo catártico (de incorporação de elementos culturais) possibilitado pelos conteúdos científicos e artísticos no currículo permite aos indivíduos questionarem sua visão de vida e de si mesmos; permite a crítica à vida e às diversas formas de alienação. Amplia a visão de mundo e revela aos indivíduos a importância do conhecimento, além torná-lo elemento ativo na transformação da realidade. A catarse pode ser evidenciada pela expressão elaborada (sistemizada) dessa nova forma de compreender a realidade por parte dos indivíduos singulares, através da linguagem e atitudes.

A estrutura do conhecimento científico, elaborado nos currículos como saber escolar, permite que os alunos transformem, internamente e gradualmente, a estrutura dos conceitos cotidianos em um sistema de conceitos mais complexos e elevados de desenvolvimento:

Desta forma, os conteúdos escolares elaborados a partir de uma natureza essencialmente científica, consistem inicialmente numa definição verbal aplicada às situações interacionais específicas. À medida que a criança deles se apropria, observa-se a reorganização de seus conceitos cotidianos, possibilitando que ela atinja níveis superiores da consciência: do discernimento e do controle consciente do ato de pensar, podendo tornar-se criadora (SANTA CATARINA, 2005, p.141).

Tendo essa compreensão de currículo, veremos brevemente como se deu a organização e o pensamento sobre o tema no Brasil, para então analisarmos a questão da inserção da educação ambiental, via currículo, nas escolas brasileiras.

A questão curricular no Brasil

Baseada em estudos de David Hamilton, Nereide Saviani (1994) afirma que o termo currículo na educação denota originalmente a ideia de unidade, ordem e sequência dos elementos de um curso (percurso). Na educação, assim, aparece com a necessidade das universidades do século XVI em organizar a educação escolar, o que envolve plano, método e controle. O ensino deveria seguir um planejamento rígido, envolvendo a área de conhecimento a que se dedicava cada professor e as normas disciplinares esperadas de cada aluno.

No início do século XX, nos Estados Unidos, as ideias progressistas escolanovistas de John Dewey conduziram uma reforma curricular onde os interesses, as motivações e as experiências vivenciadas pelos alunos deveriam assumir o centro para o planejamento educacional, no intuito de construir escolas de participação democrática. Aqui, predominam aspectos psicológicos e científicos que poderiam contribuir para o máximo aproveitamento do processo de ensino e aprendizagem. Em 1918, Franklin Bobbit publica o livro *The curriculum*, onde o termo designa claramente um conjunto de ações para que a escola funcione e produza seu objetivo tal como uma indústria funciona, nos princípios da administração científica de Taylor. A filosofia era a de que “a educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem” (BOBBIT apud SILVA, 2004, p.24).

A função social da escola, explícita no currículo, estava em formar os adultos de uma sociedade trabalhadora industrial, progressista segundo compreendiam, organizada sob o modo capitalista de produção. O currículo estaria então como um manual preciso, objetivo e pragmático sobre o que, como, e para quê ensinar nas escolas. Os conflitos, a desigualdade e a disputa dos interesses de classe na sociedade não são levados em conta. É esse contexto de ideias que influenciam a concepção tecnicista de educação e currículo no Brasil (ibidem).

O termo evolui para, na década de 1960, aparecer de forma mais sistemática como uma área de pesquisa e debates, principalmente nos países da Europa e América do Norte, onde surge a teoria e a sociologia do currículo. Da análise da história do currículo, Saviani (1994) dá ênfase aos seguintes aspectos: em primeiro lugar, a elaboração de um currículo caracteriza o que é considerado como prioridade na educação escolar, dentro de um contexto social e projeto de sociedade específica; depois, é preciso selecionar quais elementos da cultura deverão ser ensinados/aprendidos na escola. Dessa forma, o currículo é uma construção social que resulta não de processos consensuais, mas de decisões em disputas e conflitos. Por último, vê-se na história do currículo uma tendência à globalização de ideias, modelos e critérios em sua elaboração, seguindo mais “estândares mundiais que a história da educação nacional” (SAVIANI, 1994, p.52).

Moreira (1995), ao apresentar um estudo sobre as origens e desenvolvimento do campo de currículo no Brasil, mostra que as primeiras reformas curriculares das décadas de 1920 e 1930 são marcadas por ideias emprestadas de autores americanos e europeus, numa busca de superar os ideais da tradição jesuítica que até então predominava no país. Após a Primeira Guerra Mundial, o caráter elitista, enciclopédico e a divisão entre o trabalho manual e intelectual dentro das instituições de ensino passam a ser questionados. A difusão um tanto caótica de ideias anarquistas, comunistas,

socialistas, nacionalistas, modernistas; aliadas à esperança de progresso através da indústria, influencia mudanças na forma de se entender a educação (e currículo) em todo o mundo.

O contexto socioeconômico da época também exigia a expansão quantitativa da educação, que alcançasse as massas:

Começa-se a achar necessário alfabetizar os trabalhadores, então mais especializados, que, gradualmente, começam também a exigir a expansão do sistema educacional. Além disso, como os analfabetos não podiam votar, a burguesia industrial emergente viu na alfabetização das massas um instrumento para mudar o poder político e derrotar oligarquias rurais. Ainda, as elites intelectuais horrorizaram-se ao saber que 85% da população brasileira era composta por analfabetos. Isso explicava, pensaram elas, a enorme pobreza do país (idem, p.85-86).

A emergência de ideias liberais no Brasil – e o “considerável fascínio” que os nossos educadores alimentavam por teóricos americanos e europeus, levariam posteriormente à construção dos fundamentos da Escola Nova. Nesse espírito, Anísio Teixeira promove a reforma na escola pública do estado da Bahia, entendendo o currículo como o mediador entre a escola e a sociedade, tanto em seus interesses individuais quanto coletivos, e pela primeira vez tendo as disciplinas curriculares como instrumento para se alcançar determinado fim (o desenvolvimento intelectual, moral, social, econômico e físico do aluno), e não, como na tendência enciclopédica, como fins em si mesmas.

O autor também destaca a reforma mineira organizada por Francisco Campos e Mário Casassanta, onde os princípios da Escola Nova são organizados de forma clara, técnica e sistemática: nesta, cada escola foi considerada como uma instituição para a reconstrução social, através de práticas educativas consideradas democráticas: agrupamentos em sala de aula, participação e voz ativa incentivadas dos alunos, valores de cooperação e conexão entre o saber escolar e a vida cotidiana dos alunos.

As primeiras instituições a se preocuparem com a questão curricular foram o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) – que teve Anísio Teixeira como seu diretor nomeado em 1952 – e o PABAAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar). Os pioneiros, afirma Moreira, não configuravam um grupo homogêneo: havia uma combinação de pensamentos progressistas (como na primeira instituição) e tecnicistas (como na segunda), com postura desde a liberal conservadora a mais radical.

Na década de 1960, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 4049/1961), o estudo de currículos e programas passa a fazer parte da universidade brasileira, permitindo o aparecimento de abordagens mais críticas. Moreira (1995, p. 122-123) sintetiza que:

a) as condições estruturais no início dos anos sessenta favoreceram o surgimento de teorias e práticas pedagógicas críticas e, além disso, a combinação inconsistente de orientações divergentes; b) após o golpe de 1964, as transformações políticas, econômicas e ideológicas, juntamente com a influência internacional, contribuíram para a adoção e a predominância da tendência tecnicista; c) a Reforma Universitária em 1968 e a reorganização do curso de pedagogia em 1969 ofereceram as condições para que a base institucional universitária do campo do currículo se consolidasse de fato; e d) apesar da dominância da tendência tecnicista durante a maior parte do período, idéias progressistas estiveram também presentes no pensamento curricular brasileiro.

Com o final do regime militar, o autor identifica uma decrescente procura por autores americanos e aumento da influência de pensadores europeus. Movimentos políticos e econômicos na América Latina criam debates sobre a sociedade capitalista, o que leva ao amadurecimento de uma tendência curricular crítica no Brasil. O país vivenciou crises econômicas nos anos oitenta, marcadas por encolhimento das taxas de desenvolvimento, taxas de juros altíssimas, desvalorização monetária, pacotes econômicos fracassados, aumento da desigualdade social e negociações com o Fundo Monetário Internacional (FMI).

A oposição política e os movimentos das massas, organizadas em associações, centrais e sindicatos afluíram. Nesse cenário, o pensamento educacional se volta para teorias críticas, com grande influência de Marx e Gramsci – ainda que tenha permanecido mais em debates acadêmicos que na prática pedagógica escolar. Mas no final dos anos oitenta, a educação brasileira ainda carecia “de um ensino básico universal de boa qualidade” (MOREIRA, 1995, p.159), e de uma reformulação da Lei de Diretrizes e Bases.

Zanardini (2003) reflete sobre o cenário social e econômico – neoliberal – em que é promulgada a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, n. 9.394/96), traduzida posteriormente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a). O neoliberalismo, que em seu duplo caráter se mostra tanto como uma alternativa política, econômica e jurídica à crise do capital no fim da década de 1960, quanto um projeto de reforma ideológica das massas (para que a sociedade aceite, em senso comum, suas estratégias), busca a eficiência e a qualidade, tanto nas esferas do mercado econômico como no terreno educacional:

Na perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais enfrentam uma crise de produtividade maior do que uma suposta crise de quantidade, universalização e extensão. Ou seja, o processo de expansão da escola se deu sem o acompanhamento de uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos, trata-se de uma crise de qualidade, o que reflete a ineficácia da escola e a incompetência dos que nela trabalham, logo a escola carece de uma ampla reforma administrativa. De forma que, de acordo com as tecnocracias neoliberais, não há falta de escolas, não há falta de professores, o que falta são escolas mais eficientes e professores mais competentes, além do que para sanar tal crise não há falta de recursos, o que falta é um melhor gerenciamento dos recursos existentes (ZANARDINI, 2003, s/p).

Na análise de Zanardini (2003), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a Educação Nacional ficou marcada, segundo o autor, por conservadorismo, flexibilização e desregulamentação: ficou “enxuta”, coerente com a visão neoliberal de um estado “mínimo”. Não ficou previsto, na Lei, o Fórum Nacional de Educação, onde a comunidade teria representação na formulação dos

caminhos da educação do país; também foi reduzido o papel do Conselho Nacional de Educação, que passou a ter um caráter de consultoria, apenas, junto ao governo. Em sua forma e conteúdo, a LDB deu margem para que os estados continuassem com suas políticas educacionais locais, sustentados pelo caráter genérico, amplo e flexível da Lei. Também possibilitou que as parcerias entre o Estado e a iniciativa privada se tornassem mais ágeis, na intenção da redução de custos e deveres do primeiro.

O caráter “enxuto” da Lei pode ser justificado ainda pelo fato de que ao invés do Ministério da Educação, formular para a área educacional uma política de alcance global, que tivesse explicitado de forma clara, suas diretrizes, bem como as formas de implementação destas, optou por um texto genérico e inócuo (ibidem, s/p).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgem como uma prescrição dos conteúdos mínimos para a formação básica, e contou com a consultoria do educador César Coll, um dos construtores da reforma educacional e Proposta Curricular da Espanha. Eles trazem um conjunto de valores sociais, como a ética e o convívio social, e os diferentes saberes de cada área de conhecimento, considerados instrumentos para a atuação de cidadãos em uma “sociedade modernizada”.

O documento, em referência à categorização dos conteúdos curriculares formulada por Coll, determina que a escola deve garantir o acesso a três tipos de conteúdos (BRASIL, 1997a): conceituais (fatos e princípios), procedimentais (ação) e atitudinais (valores e atitudes). Os conteúdos conceituais estão, nessa perspectiva, relacionados à “construção ativa das capacidades intelectuais” (p. 52) para interpretação da realidade. Através de sucessivas aproximações, a formulação dos conceitos ocorre, e o aluno atribui significado aos conteúdos aprendidos:

Para aprender sobre digestão, subtração ou qualquer outro objeto de conhecimento, o aluno precisa adquirir informações, vivenciar situações em que esses conceitos estejam em jogo, para poder

construir generalizações parciais que, ao longo de suas experiências, possibilitarão atingir conceitualizações cada vez mais abrangentes; estas o levarão à compreensão de princípios, ou seja, conceitos de maior nível de abstração, como o princípio da igualdade na matemática, o princípio da conservação nas ciências, etc. (idem, p. 52).

Os conteúdos procedimentais envolvem o “saber fazer”, a tomada de decisões e a ação prática consciente, com um objetivo a se alcançar. Envolvem a realização de atividades de aprendizagem, como uma maquete, um relatório, uma pesquisa, uma produção textual, etc. Os PCNs enfatizam que, embora muitas vezes desconsiderados como objeto de ensino, os conteúdos procedimentais constituem e fundamentam a aprendizagem e se relacionam diretamente com a aprendizagem de conceitos. Com a realização adequada de procedimentos, os alunos podem ter consciência dos objetivos e processos de produção de conhecimento.

Considera-se o terceiro tipo de conteúdos, atitudinais, como aqueles que permeiam toda a atividade escolar: os valores, as normas, os comportamentos, as relações interpessoais que serão intencionalmente e sistematicamente transmitidas aos alunos. No trecho transcrito a seguir, vemos os valores desejados pelo currículo nacional:

O desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social, torna-se possível mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimentos. Essa aprendizagem é exercida com o aporte pessoal de cada um, o que explica por que, a partir dos mesmos saberes, há sempre lugar para a construção de uma infinidade de significados, e não a uniformidade destes. Os conhecimentos que se transmitem e se recriam na escola ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos (BRASIL, 1997a, p. 34).

O aluno é visto como sujeito ativo no processo de construção do seu próprio conhecimento e, mais do que se apropriar do conhecimento, deve aprender a aprender. Vemos essa ideia construtivista claramente, nos trechos

abaixo, bem como a aparente aceitação de um pluralismo de teorias pedagógicas:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem permeá-las, adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento. (idem, p. 33)

(...)

A configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sociointeracionista e das explicações da atividade significativa. Vários autores partiram dessas idéias para desenvolver e conceitualizar as várias dimensões envolvidas na educação escolar, trazendo inegáveis contribuições à teoria e à prática educativa. (BRASIL, 1997a, p.36).

É clara a ideia de que os conteúdos escolares não são, em si, elementos para a formação humana integral, motivo pelo qual o currículo também aponta como necessária a aquisição de procedimentos, atitudes, valores e normas coerentes com a inserção do aluno no mundo atual. Tal conjunto comportamental recebe valorização igual à dada aos conteúdos, pois seriam necessários a uma sociedade globalizada.

A questão ambiental no currículo brasileiro

A educação ambiental está institucionalizada no currículo da educação brasileira desde o ano de 1997, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a), que orientam que a prática educativa escolar esteja impregnada com os conteúdos de Meio Ambiente, relacionando-os transversalmente com todas as áreas e disciplinas. O objetivo da transversalidade da temática ambiental no currículo se justifica pela visão global

e abrangente da questão ambiental, em seus aspectos físicos, históricos, sociais, locais e planetários.

Em 1999, com a Lei nº 9.795 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, regulamentada em 2002, fica definido que a educação escolar deve articular em seu currículo o meio ambiente em suas relações com a sociedade, economia, ecologia, cultura. Dada às características próprias da temática, a Lei atribui às escolas a busca por alternativas na organização dos currículos e nas opções metodológicas para que a educação ambiental se dê de forma contínua e permanente, em todas as disciplinas e não, como regra, na forma de uma disciplina específica (com exceção para os cursos de graduação ou pós-graduação). Para tal, a educação ambiental deverá também estar presente nos currículos para a formação de professores, em todos os níveis (BRASIL, 1999).

O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) também divulga como diretriz a prática interdisciplinar da educação ambiental e assume o compromisso de, entre as suas ações, fomentar entre os projetos governamentais ou não governamentais a dimensão ambiental, de forma transversal (BRASIL, 2005). Busca-se dessa maneira romper com a fragmentação do conhecimento e dos próprios seres humanos, o que segundo Oliveira (2005) limita a compreensão da realidade em sua dimensão complexa e histórica e, conseqüentemente, gera a incapacidade do enfrentamento das crises do mundo moderno.

No campo ambiental, o Estado brasileiro tem atuado de maneira a “fortalecer a sociedade civil como sede da superestrutura” (SORRENTINO et al, 2005, p. 285), com marcos regulatórios que favorecem o diálogo entre Estado e sociedade e a articulação de diferentes atores sociais. Assim, para que a Política Nacional de Educação Ambiental fosse executada, foi instituída no Ministério do Meio Ambiente (MMA) a Diretoria de Educação Ambiental, e no Ministério da Educação (MEC), a Coordenação Geral de Educação Ambiental, com ações em conjunto ou específicas em suas áreas de atuação.

Os Ministérios tiveram atuação mais fortalecida no primeiro mandato do Governo Lula, mas vêm enfrentando um processo de enfraquecimento muito grande a partir daí (com a naturalização das parcerias com instituições privadas para a realização da educação, sob a justificativa de falta de pessoal e verbas, por exemplo). Em um primeiro momento, buscaram desenvolver políticas públicas de incentivo à construção do bem comum e qualidade de vida através de questões que emergem da própria sociedade e se tornam pauta de debates e fóruns pacíficos de discussão, coletiva e participativa, de valores, métodos e ações. Seus gestores publicamente assumiram o compromisso com a educação ambiental crítica, popular e emancipatória (ibidem).

Após censos escolares fomentados pelo Ministério da Educação (MEC), obteve-se a informação de que o número de escolas de ensino fundamental que oferecem educação ambiental no Brasil passou de 61,2% no ano de 2001 para 94% em 2004. Para compreender e avaliar essa inserção, um projeto de pesquisa do MEC utilizou os dados de tais censos para responder a seguinte questão: “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?” (LOUREIRO & COSSIO, 2007).

Com uma amostra de 418 escolas das cinco regiões do Brasil, o estudo identificou como objetivo central das atividades em educação ambiental nas escolas, em primeiro lugar, “conscientizar para a cidadania” (39%), enquanto para 55 escolas (13%) “sensibilizar para o convívio com a natureza” ocuparia este posto. Em terceiro lugar apareceu como objetivo central a “compreensão crítica e complexa da realidade socioambiental” (12%). Entre as modalidades da educação ambiental praticada, o estudo encontrou, em primeiro lugar “projetos”, seguido de “inserção no projeto político pedagógico” e, em terceiro lugar, a modalidade “transversalidade nas disciplinas” (ibidem, p. 61). Vemos assim que, de alguma maneira as escolas responderam ao chamado para a universalização da educação ambiental, incluindo o tema em sua prática, ainda que com formas diversas e até enfraquecedoras desse processo.

Assim, tais resultados (dados empíricos) não revelam a real condição, em seus aspectos qualitativos, da inserção da educação ambiental nas escolas. Os autores identificaram algumas mudanças e ações importantes para seu aprimoramento, tais como:

- Atentar para os *processos de formação inicial e continuada de educadores ambientais*, com a ampliação do fomento e parceria com instituições de ensino, estímulo a debates para a reorganização dos cursos de licenciaturas (para que incluam a dimensão ambiental em seus currículos), e o apoio, através de políticas estaduais e municipais, aos professores em atuação para que participem de momentos formativos (como cursos de pós-graduação);
- Ampliar e mobilizar o *envolvimento* dos sujeitos da comunidade escolar (professores, direção, funcionários e alunos) na construção *participativa* da prática educativa ambiental nas escolas;
- *Atualizar e informar gestores e profissionais da educação* sobre as medidas e ações legais da educação ambiental no Brasil, debatendo e esclarecendo documentos como o Programa Nacional de Educação Ambiental e a Política Nacional de Educação Ambiental, entre outros;
- Abrir ampla discussão nacional sobre a organização do currículo e o fortalecimento da escola pública, “problematizando e definindo o que se deseja com a transversalização e com a interdisciplinaridade na educação ambiental, seus limites e possibilidades no contexto educacional brasileiro” (LOUREIRO & COSSIO, 2007, p.63).

Em nossa experiência de pesquisa na área da educação ambiental escolar, também destacamos os limites da inserção qualitativa da educação ambiental. Apresentaremos algumas conclusões sobre sua fragilidade, à partir de nossos estudos anteriores.

No estudo de mestrado intitulado *O vir-a-ser da educação ambiental nas escolas municipais de Penápolis – SP* (NEVES, 2009) investigamos, tendo o materialismo histórico-dialético como método de interpretação da realidade, a prática de dez escolas municipais de uma cidade interiorana. O objetivo da pesquisa foi compreender os limites, conquistas e sucessos da prática educativa ambiental nas escolas, através de uma pesquisa de campo em que professores, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas foram entrevistados.

Embora o estudo seja estatisticamente representativo apenas para o município investigado, alguns princípios importantes para a educação ambiental foram considerados para análise e, a partir destes, chegamos a resultados que sugerem que a inserção da educação ambiental nas escolas enfrenta obstáculos. Apesar de todas as escolas afirmarem desenvolver a educação ambiental de forma contínua e permanente, a precariedade da formação inicial e continuada dos professores em educação ambiental, associada à falta de recursos pedagógicos e materiais didáticos e informativos que apoiem o trabalho do professor são fatores que limitam a compreensão da complexidade e historicidade das questões socioambientais.

Os entrevistados afirmam que pela amplitude da problemática ambiental, as atividades oferecidas aos alunos ficam limitadas a temas ligados ao cotidiano do entorno escolar (água, poluição, lixo, dengue, etc.), sendo difícil alcançarem temas mais complexos como o consumismo, a democracia, o capitalismo ou outros. Outros sequer conseguem sistematizar discursivamente a complexidade das questões ambientais, e questionam seus próprios conhecimentos sobre a educação ambiental. Além disso, a compreensão tradicional de currículo e de conteúdos disciplinares dificulta que a transversalidade dos temas ambientais se desenvolva (NEVES, 2009).

Também com foco para a educação ambiental escolar, o estudo *Fontes de informação dos professores da educação básica* (TOZONI-REIS et al, 2013), com o objetivo contribuir para a inserção da educação ambiental na escola

através da divulgação de conhecimentos científicos e acadêmicos sobre a educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória, identificou e analisou as fontes de informação em educação ambiental utilizadas pelos professores em exercício. Foram entrevistados cerca de 400 professores de escolas públicas – estaduais e municipais – localizadas em 14 municípios da região de Bauru (bacia hidrográfica Tietê - Jacaré).

Quando questionados sobre quais fontes serviam para sua fundamentar sua prática educativa ambiental, a maioria dos professores citou fontes que são na realidade utilizadas como material didático, ou seja, o professor afirma buscar sua formação no material próprio do aluno. As fontes mais citadas foram revistas (principalmente a *Nova Escola* e *Veja*), livros didáticos diversos, internet (de modo genérico, como sites de busca) e jornais, o que nos levou a concluir que a formação continuada do professor para a educação ambiental se dá de forma inespecífica, pouco elaborada e planejada. Revelou-se uma carência formativa dos professores na área: se fazem notórias a fragilidade da formação inicial e permanente dos professores, e a necessidade de que se criem espaços para a discussão aprofundada da educação ambiental (e as fontes de informações adequadas).

Desses resultados, surgiu uma importante análise sobre o papel do professor no processo educativo. De mediador entre o saber elaborado e o aluno, o professor assume o posto de mediador entre o material didático e o aluno. Não há necessidade de elaboração do conhecimento específico do professor, quando o próprio recurso didático é considerado como suficiente para essa função. Revela-se, também, a desvalorização ou proletarização do trabalho docente, que fica cada vez mais reduzido à transmissão técnica de conteúdos preestabelecidos em apostilas, manuais e livros didáticos.

Enfim, ambas as pesquisas (NEVES, 2009 e TOZONI-REIS et al, 2013) apontam que a inserção da educação ambiental nas escolas não se dá pela mesma via da ação educativa formal, ou seja, o currículo e a capacitação de

profissionais, o que sugere que sua importância está em segundo plano. A educação ambiental aparece como um tema transversal, cuja responsabilidade e envolvimento são requeridos de todos os professores em todas as áreas de conhecimento, mas, na prática educativa escolar, tem sua qualidade esvaziada, diluída em meio às orientações curriculares de transversalidade.

Mas o que os documentos oficiais orientam para a prática educativa ambiental na escola? Vejamos o que dizem sobre o tema os PCNs. Para a organização do conhecimento escolar no currículo, o documento considera a importância das áreas específicas, dentro de suas epistemologias próprias, para a construção “de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos” (BRASIL, 1997a, p. 44), sendo importante também, em sua delimitação, para que os professores se orientem em relação à quais conteúdos devem ser desenvolvidos. Reconhece, entretanto que algumas temáticas sociais (meio ambiente; ética; orientação sexual; saúde; pluralidade cultural; trabalho e consumo) devem ser tratadas em sua complexidade em sua inter-relação nas diferentes áreas.

Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores (ibidem, p.45).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), relacionando os conceitos de interdisciplinar, transdisciplinar e transversalidade, definem que o currículo deve considerar o conhecimento como situado em cada disciplina, em várias disciplinas e para além delas, tanto no espaço quanto no tempo:

Busca a unidade do conhecimento na relação entre a parte e o todo, entre o todo e a parte. Adota atitude de abertura sobre as culturas do presente e do passado, uma assimilação da cultura e da arte. O desenvolvimento da capacidade de articular diferentes referências de dimensões da pessoa humana, de seus direitos, e do mundo é fundamento básico da transdisciplinaridade (idem, p.28).

Por meio da interdisciplinaridade (que considera as contribuições de cada disciplina, em sua teoria e método, para outras disciplinas) a transversalidade é facilitada, através da organização coletiva, diálogo e projetos temáticos. Os temas transversais deveriam organizar o trabalho da comunidade escolar, integrando as disciplinas, participando e enriquecendo todas elas.

Em caderno sobre o Meio Ambiente, os PCNs afirmam que como critérios para a seleção de conteúdos que constituem a educação ambiental deve se levar em conta que, mais do que a aprendizagem de conceitos, “uma vez que vários dos conceitos em que o professor se baseará para tratar dos assuntos ambientais pertencem às áreas disciplinares” (BRASIL, 1997b, p. 43), a questão ambiental tem sua centralidade no desenvolvimento de valores, procedimentos e atitudes que permitam aos alunos se posicionar em relação às problemáticas ambientais.

Os conteúdos mínimos relativos ao meio ambiente foram agrupados em três blocos: os ciclos da natureza; sociedade e meio ambiente; e manejo e conservação ambiental. Tais blocos – e seus conteúdos – foram definidos a partir dos seguintes critérios (ibidem):

- importância dos conteúdos para uma visão integrada da realidade, especialmente sob o ponto de vista socioambiental;
- capacidade de apreensão e necessidade de introdução de hábitos e atitudes já no estágio de desenvolvimento em que se encontram;
- possibilidade de desenvolvimento de procedimentos e valores básicos para o exercício pleno da cidadania.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), são reafirmados os princípios presentes na Política de Educação Ambiental e nos PCNs referentes à relação entre a questão ambiental e a sociedade, em sua abordagem crítica e

transformadora, bem como a necessidade de se ter a “totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente (BRASIL, 2013, p.549)”. Os currículos devem assim possibilitar a abordagem “integrada e transversal, inter, multi e transdisciplinar, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas” (ibidem, p.550).

Sobre a que a inserção da educação ambiental no currículo da escola brasileira, as Diretrizes definem que pode se dar das seguintes formas:

- pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental, tratados interdisciplinarmente;
- como conteúdo de disciplina ou componente já constante do currículo;
- pela combinação de transversalidade e de tratamento em disciplina ou componente curricular (ibidem, p.551).

E complementa:

Outras formas de inserção podem ser admitidas na organização curricular, desde que observadas as especificidades de cada fase, etapa, modalidade e nível da educação nacional, especialmente na Educação Superior e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (ibidem, p.551).

Vemos, assim, que segundo os documentos oficiais, há indicação de que a educação ambiental seja tratada nas escolas em sua complexidade, pela compreensão crítica, histórica e socialmente contextualizada das questões que envolvem a temática. Há também, espaço para que as escolas, e fundamentalmente os professores, criem as condições pedagógicas necessárias para o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade através da reflexão dos temas ambientais atuais.

Acontece, porém, que a educação ambiental “se perde” em meio a tantos conteúdos curriculares que competem a cada disciplina; a flexibilidade das orientações curriculares, ao mesmo tempo em que permite que se trilhem

novos caminhos, oferece atalhos para uma prática educativa que não se dirige à compreensão da totalidade da relação dos homens em sociedade com seu ambiente. A transversalidade não ocorre, já que a estrutura curricular e a formação de professores por áreas de conhecimento a impedem.

Procuramos por respostas à inserção da educação ambiental no currículo, de forma a atingir os objetivos maiores da formação humana que aqui defendemos e a possível superação da crise ambiental/civilizatória. Pelas reflexões apresentadas até aqui, chegamos à conclusão de que a educação ambiental tem inserção informal – e frágil – no currículo escolar, e encontra na concepção conservadora de currículo (e de conhecimento) um dos principais obstáculos. A formação dos professores atuantes na escola básica também se relaciona com tal fragilidade, já que sua concepção dos objetivos da educação (e educação ambiental) e sua concepção e “prática curricular” a influenciam, diretamente.

Encontramos na totalidade dialética a possibilidade do tratamento e organização dos conteúdos curriculares que contemple o saber escolar em sua relação com a realidade em sua complexidade e historicidade. A totalidade, enquanto categoria central na dialética marxista, é defendida por Carvalho (2007) como “atual, necessária e insubstituível (p.177)” para a compreensão e possível superação da realidade (e a totalidade aqui, difere-se da visão interdisciplinar de conteúdos).

Nessa perspectiva, o todo que compõem o real só pode ser conhecido em aproximações: é certamente impossível compreender a realidade. Quando nos dirigimos a algum objeto, com ideia abstrata (simples) sobre este, podemos sucessivamente nos aproximar, por meio de análises do pensamento, até obtermos uma compreensão mais concreta (complexa). Assim, no aproximamos do todo, no movimento de compreensão de categorias simples às mais complexas.

Considerar a realidade em sua estrutura dialética significa que não se pode isolar um objeto de conhecimento e desconsiderar suas múltiplas e dinâmicas relações com outros objetos do real. Carvalho (2007) explica que qualquer fato, enquanto um todo composto por partes e leis inter-relacionadas e em movimento, será como que amputado, deformado, se for analisado de forma desarticulada e fragmentada desse todo. E o “conhecimento de uma região do todo não é ainda conhecimento do todo, porque o conhecimento de partes isolados do conjunto não é conhecimento nem das partes e nem do conjunto (idem, p. 181)”.

Seria então uma questão central para a compreensão da realidade que se chegassem não apenas as categorias simples, os elementos constitutivos de um fato ou fenômeno, mas que se evidenciassem as relações e conexões que tais elementos estabelecem com a totalidade, conhecendo, dessa maneira, sua estrutura dialética. A chave é compreender a estrutura dialética do todo, ou seja, a transversalidade das conexões entre as partes do todo. Nesse exercício teórico, obtém-se o que é essencial do todo:

O alcance da plenitude conectiva da totalidade, que se faz, no plano teórico, por aproximações dos aspectos mais simples e unilaterais aos mais concretos e complexos, já revela, em determinados estágios da aproximação, o *essencial do todo*, de maneira que, a partir de certo ponto, as conexões internas do todo já podem ser percebidas - o que também significa, como já foi afirmado anteriormente, que o alcance da compreensão da lógica do todo não implica na consideração e no conhecimento extensivo de todos os seus fatos, momentos e relações, mas na compreensão da sua *estrutura dialética*, vale dizer, naquela essencialidade que, alcançada a meio caminho do conceito acabado, já caracteriza o todo (idem, p. 183).

Segundo o autor, esse é o método de Marx para a compreensão do modo capitalista de produção, a partir de sua estrutura enquanto relações entre “a valorização do valor mediante a reconversão da mais valia (idem, p.181)”. Sem esgotar a análise de todas as partes – o que é impossível – Marx captura “em

algum estágio intermediário” de aproximação a transversalidade conectiva do todo.

Nesse caminho do pensamento, entre as categorias de análise e a busca por suas conexões e inter-relações, reside o método marxista. A totalidade é alcançada, não de forma idealista, mas por sujeitos que pensam ativamente, sendo transformados nesse processo, ao mesmo tempo em que a constroem. Carvalho (2007) afirma que dessa forma não ignoramos os aspectos cruciais do concreto, como em outras formulações em que as análises estão descoladas de seu contexto.

Outro aspecto importante da totalidade, que se soma ao seu caráter multideterminado, é a presença da contradição nas suas conexões, sendo estas (as conexões que se colocam em relação de contradição) as que devem ser determinantes do caráter e da estrutura da realidade, sendo também os pontos onde podem eclodir “momentos de unidade e ruptura das totalidades em geral (idem, p.183)”. As contradições inerentes à realidade tanto definem sua identidade, quanto possibilitam seu movimento e transformação.

Em síntese,

Quando a *totalidade* está assim posta ou reposta, ficam devidamente ressaltados alguns de seus traços constitutivos universais: em primeiro lugar, ela aparece como uma rede de relações, as fundadoras e as demais, a partir de uma determinada centralidade; em segundo, ela também aparece, simultaneamente, como uma unidade concreta das contradições que se chocam no seu interior e que exatamente expressam o seu conteúdo e o seu movimento; em terceiro, fica evidenciado o fato de que qualquer totalidade contém totalidades a ela subordinadas - totalidades internas e inferiores - e está contida em totalidades mais abrangentes, mais complexas e situadas numa escala superior; em quarto, e por último, fica também evidenciado o caráter histórico, portanto transitório, da totalidade, de qualquer totalidade dada (ibidem, p. 188).

A dinâmica, a contradição e a complexidade do real se materializam na história humana, na história da sociedade, que é dialética e só pode ser compreendida através da dialética. Nossa compreensão será sempre parcial,

provisória, situada histórica e socialmente, porém concreta. Na materialidade da vida, na compreensão marxista,

a dialética deixa de ser um método fundado para se obter verdades atemporais ou para se estabelecer um “jogo” entre argumentos e pensamentos e passa a definir as verdades como compreensões datadas e situadas no processo de transformação da sociedade e de realização humana (Loureiro, 2005, p.1485).

Por meio da totalidade dialética, é possível perceber as relações entre a teoria e a prática, entre o material e o abstrato, entre o ambiental e o social, político, econômico. Na escola, a totalidade dialética permite que a transversalidade ocorra para além do currículo, mas na prática pedagógica, na sequência didática, na sala de aula. Permite que o saber escolar supere a organização disciplinar que por um momento fragmenta (para que as análises, o caminho das categorias simples às complexas na aproximação do todo) e se torne saber compartilhado, inter-relacionado, porque professores e alunos percebem as conexões que estruturam o conhecimento.

Saviani (2011b) não considera a divisão do conhecimento em disciplinas como impedimento à educação crítica, mas traz a importância do momento de síntese, da articulação dos conhecimentos específicos de cada área para a visão da totalidade. Por meio da diferenciação, chega-se à síntese, que é a unidade das diferenças. O saber escolar, como unidade dos diferentes saber produzidos e acumulados em cada área.

O conceito de concreto, conforme Marx, é a unidade da diversidade. É isso que torna necessário o momento da abstração. Não chego à síntese senão pela mediação da análise. Na síntese está tudo mais ou menos caótico, mais ou menos confuso. Não se tem clareza dos elementos que constituem a totalidade. Na síntese eu tenho a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem. Penso, em suma, que as disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com

a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa. (SAVIANI, 2011b, p.124)

Podemos considerar que a inserção da educação ambiental, por meio dos conteúdos que já estão previstos no currículo, aqueles que são considerados clássicos em cada disciplina, será garantida se o conhecimento, o currículo (inclusive e necessariamente, também, os currículos de formação de professores) e prática pedagógica tiver como base a totalidade dialética.

Falta, à prática escolar, que o aluno possa levar o pensamento ao caminho de volta: da análise das partes à visualização do conjunto. Com a totalidade dialética, a educação ambiental se insere no currículo, porque o estudo da história, da biologia, da matemática, da literatura, da química, geografia, filosofia, etc. levará, de maneira processual, à compreensão crítica das problemáticas ambientais e à certeza de que existem alternativas ao arranjo social-econômico, político-ideológico, que nos levaram à crise civilizatória em que nos encontramos.

No capítulo seguinte, final, nos aproximaremos de uma síntese sobre a inserção da educação ambiental nos currículos brasileiros, por meio da pedagogia histórico-crítica.

CAPÍTULO III - Por uma educação ambiental histórico-crítica

Até aqui buscamos definir qual é nosso ponto de partida para se pensar o processo educativo, dentro da concepção de homem e sociedade que queremos formar/realizar, e compreender a relação entre a pedagogia histórico-crítica e a inserção da educação ambiental na escola, via currículo. Iniciaremos contextualizando a educação ambiental escolar brasileira, em sua complexidade, fragilidade, contradições e desafios, a partir de documentos oficiais (leis, normas e diretrizes) e estudos acadêmicos da área. Procuraremos então defender que, para alcançarmos o que entendemos como sustentabilidade socioambiental, será preciso educar pessoas que trabalhem para a transformação do atual padrão civilizatório.

Já em seu nome, a educação ambiental desperta reflexões e discussões entre seus pensadores e praticantes. O homem e seu entorno, seu ambiente, são indissociáveis, e pode parecer desnecessário que tal ênfase seja dada. Na verdade, a educação que contempla a formação do homem pleno, em termos da concepção marxista, traz a relação do homem com seu ambiente como algo em um primeiro momento natural:

A natureza é o *corpo inorgânico* do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é corpo humano. O homem *vive* da natureza significa: a natureza é o seu *corpo*, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza (MARX, 2004, p.84).

Também em sua atividade vital, o trabalho, o homem transforma a natureza ao seu redor, superando sua condição enquanto ser biológico para a construção de sua dimensão social, produzindo, por assim dizer, um ambiente propriamente humano. Assim, se o processo educativo se relaciona com o trabalho humano em seu sentido filosófico, no sentido de que através da

educação os homens incorporam os produtos não materiais do trabalho, é de se entender que toda educação é ambiental. Essa adjetivação poderia ter fins pedagógicos, um recorte necessário para um aprofundamento teórico e prático; mas mais que isso, busca-se enfatizar um aspecto da formação humana que, dentro da forma de organização capitalista, ficou silenciada, sem expressão. Voltaremos a essa discussão adiante. Por ora, parece-nos interessante olhar para a trajetória da educação ambiental, de seu início à década de 2010.

Sobre o contexto histórico em que a educação ambiental se origina, Loureiro e Lima (2012a) identificam o clima contestador e questionador da sociedade europeia na década de 1960. Segundo os autores, quatro grandes influências políticas alimentaram o movimento ambientalista:

(1) movimentos sociais diversos, “clássicos” e “novos”; (2) a contracultura e grupos “alternativos”; (3) os padrões de conservação da natureza promovidos por antiga tradição científica e por grupos voltados para a preservação natural, que tinham a finalidade de garantir a sobrevivência de ecossistemas e da biodiversidade; e (4) os intensos debates políticos e filosóficos da ecologia política, com caráter de questionamento radical à sociedade capitalista e aos modos de vida dominantes (eurocêntricos), e seus intrínsecos processos de uso insustentável dos recursos naturais e expropriação do trabalho (p. 244).

Alguns grupos passaram a questionar a forma de uso dos recursos socioambientais, a questionar o predomínio dos interesses de mercado à custa da exploração da natureza. Apesar de bastante heterogênea, a educação ambiental ganha destaque nas comunidades e nas escolas, com ideias e práticas que passam a ser difundidas por todo o mundo. No Brasil, reconhece-se sua entrada durante a década de 1970, quando se limitava à transmissão de informações sobre a quebra do equilíbrio ambiental em seus aspectos ecológicos e à busca de uma sensibilização para a adoção de hábitos ecologicamente corretos.

Em 1973 é criada (com o Decreto nº 73.030) a Secretaria Especial do Meio Ambiente, cuja atribuição seria o “esclarecimento e educação do povo

brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente” (BRASIL, 2007, p.24). A expressão *educação ambiental* aparece em 1981, no texto da Política Nacional de Meio Ambiente (Lei nº 6.938), que desejava levar a todos os níveis de ensino, em suas palavras, a capacitação para a defesa ativa do meio ambiente. Vemos assim que, até então, o ambiente era problematizado em sua dimensão natural: os aspectos históricos, políticos e econômicos em sua relação com os homens em sociedade eram desconsiderados, em um discurso supostamente “neutro” do ponto de vista político, mas alinhado à ideologia dominante.

É importante notar, como enfatizam Loureiro e Lima (2012a) que o campo teórico da educação, bem como os seus atores sociais, pouco contribuíram para a formulação inicial da educação ambiental. Tal afastamento foi desvantajoso, para ambas as áreas. Somente nos anos de 1980 começa a haver alguma aproximação, com debates acerca da abordagem inter ou transdisciplinar, e sua presença na escola através de projetos conduzidos por professores de ciências, biologia ou geografia. Movimentos ambientalistas e de educação popular passam a criticar a visão simplista da questão ambiental, em que não se considerava a organização social historicamente determinada como causa de sua crise.

Era como se a educação ambiental fosse um sistema próprio que por vezes interagia com a educação, algo bastante distinto de se ter uma política em que sua especificidade se estabelece ao se constituir por dentro da dinâmica do campo da educação (LOUREIRO e LIMA, 2012a, p. 247).

Com a Constituição Federal de 1988, eleva-se a educação ambiental como algo associado à qualidade de vida dos cidadãos. Ao Estado fica o dever de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (art. 225, §1º, inciso VI), o que por sua vez a constitui como direito de todo brasileiro (BRASIL, 2007).

O caráter formativo da educação ambiental passa a ser importante e se intensifica a aproximação com a educação, nas décadas seguintes. Após a realização no Brasil da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, reunião conhecida como Rio 92, ECO 92 ou Cúpula da Terra, a temática ambiental desperta interesse na mídia, governos, educadores e teóricos (LOUREIRO e LIMA, 2012a). Cabe destacar a importância do *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, formulado por representantes da sociedade civil internacional durante a Rio 92. Tal documento, muito mais avançado politicamente do que a Agenda 21, enfatiza o caráter emancipatório da educação ambiental e busca romper com a perspectiva de um desenvolvimento sustentável (com o acento nos aspectos econômico – capitalismo verde), em defesa de sociedades sustentáveis (do ponto de vista da justiça socioambiental).

Somente em 1999 a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) é publicada. No MEC é criado o primeiro Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), e o meio ambiente é incluído nos Parâmetros Curriculares Nacionais como tema transversal. Em 2002, quando finalmente foi implantada a Lei de 1999, forma-se o Órgão Gestor da PNEA com a participação de setores do MEC e MMA, cuja missão comum é a realização de ações acerca do Programa Nacional de Educação Ambiental. Sua concepção é a da educação ambiental permanente e continuada, de qualidade, para a “construção de sociedades sustentáveis, com pessoas atuantes e felizes em todo o Brasil” (BRASIL, 2007, p.18).

Para cumprir tamanho desafio (que inclui até mesmo a felicidade das pessoas em sociedade!), o Órgão Gestor criou o programa *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas*, com ações organizadas em quatro modalidades: ações difusas, por meio de campanhas pedagógicas como a Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente, promovida junto à comunidade escolar; a modalidade presencial, destinada à formação de professores, seja através dos

cursos de licenciaturas como em formação continuada em encontros e seminários; a modalidade de educação à distância, por meio das tecnologias de informação e comunicação; e a modalidade de ações estruturantes, como os projetos COM-VIDAS e Coletivos Jovens (idem).

Uma série de normas, diretrizes, livros didáticos e paradidáticos foram então produzidos e chegaram às escolas via políticas federais, estaduais e municipais. Em 2004, segundo pesquisa encomendada pelo MEC, 96% das escolas brasileiras afirmaram desenvolver a educação ambiental em diferentes modalidades: projeto, disciplina, tema transversal, via projeto político pedagógico, integração entre duas ou mais disciplinas (LOUREIRO e LIMA, 2012a).

Entretanto, como veremos adiante, tais ações, além de não alcançarem todas as escolas, não tiveram a inserção necessária e tampouco deram conta de garantir a formação inicial e continuada de professores em educação ambiental. A temática ambiental, podemos dizer ainda hoje, não caminha em articulação com demais políticas educacionais como a formação de professores, organização curricular, gestão escolar, nem é discutida a luz de teorias educacionais como aprendizagem, didática, avaliação, etc. Do ponto de vista formal podemos afirmar que há uma universalização da educação ambiental nas escolas brasileiras, mas sua inserção é precária nos currículos e projetos políticos pedagógicos, como têm demonstrado muitos estudos nos últimos anos.

Em 2013 foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, com capítulo sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental* (BRASIL, 2013). Esse é o mais recente documento que trata da inserção da educação ambiental na escola. Formulado após estudos, debates, seminários e audiências públicas que contaram com a participação de representantes dos sistemas de ensino, dos órgãos educacionais e sociedade civil, ele traz mais orientações sobre como inserir qualitativamente a educação

ambiental nos currículos escolares. Temos, então, pela primeira vez nas políticas públicas de educação ambiental um pouco mais de informação sobre as formas de inserção na educação básica e no ensino superior.

Em relação aos avanços no campo teórico da educação ambiental, desde os anos 2000 a pesquisa acadêmica na área vem se tornando expressiva e crescente, com muita publicação além da presença em programas de pós-graduação e eventos regionais e nacionais em universidades de todo país. Nessa breve análise da história da educação ambiental brasileira, Loureiro e Lima (2012a) destacam a relevância da publicação do Caderno CEDES com especial temático em 1993, da fundação de um Grupo de Trabalho – Educação Ambiental (GT 22) na ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa em Educação), em 2005, e as publicações de dossiês da área de educação, como um novo *Caderno Cedes* em 2009 e 2012, na *Educar em Revista*, em 2006, e na *Revista Contemporânea de Educação*, em 2012. Além dessas, muitas outras publicações marcam a consolidação da educação ambiental como tema de pesquisa acadêmica que avança na constituição de seu campo teórico.

Princípios, diretrizes e normas oficiais para a educação ambiental escolar

Pela necessidade de se instituir e universalizar a educação ambiental no Brasil, tanto em seus espaços formais como não formais, uma série de medidas governamentais foram tomadas desde os anos de 1970 até os dias atuais, marcados pelo fim da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), programa de abrangência mundial firmado pelas Nações Unidas e UNESCO como (BRASIL, 2007).

O primeiro diploma legal que, junto com outros, encaminha os princípios e diretrizes da educação ambiental no Brasil foi a Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente. Tal lei inspirou outras políticas públicas a observarem a questão ambiental, e norteou a

redação de um capítulo sobre o Meio Ambiente na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2013).

Na Constituição Federal, declara-se como competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a preservação de paisagens naturais, a preservação do meio ambiente (florestas, fauna e flora, solo, águas e outros recursos naturais) e o combate a qualquer forma de poluição ou dano ao meio ambiente (idem). Fica evidente que o ambiente é considerado, aqui, apenas em seus aspectos ecológico, não havendo qualquer interrelação com o que é social ou econômico. Confirmando essa postura biologizante, vemos que especificamente sobre a educação ambiental a Constituição determina que o Poder Público deve assegurar sua prática em todos os níveis de ensino, “como um dos fatores asseguradores do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado” (BRASIL, 2013).

Com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei promulgada em 1999, são declarados os princípios, os objetivos e os atores responsáveis por sua realização. Definida como

os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, Art. 1º),

a educação ambiental é firmada como

um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. (idem, Art. 2º).

Mesmo que ainda predomine o aspecto conservacionista, o homem em sua individualidade e coletividade aparece, responsabilizado em suas ações e valorizações em relação ao ambiente. O *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, pactuado em 1992, trouxe para discussão a desigualdade gerada pela estrutura econômica, onde a

pobreza, a degradação humana e ambiental e a violência estão intimamente ligadas ao modo capitalista de produção. Mas na Lei não é explícita a crítica ao sistema político-econômico vigente, e não se discute a incompatibilidade deste com a proclamada construção de sociedades justas e sustentáveis, projeto da educação ambiental, onde estejam presentes valores como liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação.

Nem poderíamos esperar que uma Lei aprovada no Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República em 1999 no Brasil, inspirada na Agenda 21 pactuada na Rio-92 e até no Tratado, se posicionasse criticamente ao sistema político-econômico vigente, mesmo que consideremos as enormes contradições das sociedades sob o modo capitalista de produção e, mais aprofundadamente ainda aqui. Num estudo mais aprofundado Janke (2012) afirma que “a Lei 9795/99 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil é instrumento político determinante para que as políticas públicas de educação ambiental no Brasil configurem-se num campo em disputa” (p. 213-214).

Com essas reservas, vejamos mais o que diz a Lei. Podemos considerar que ela traz o princípio de integração das ações educativas, de maneira permanente, processual e sistêmica, e a compreensão do ambiente em suas múltiplas e complexas relações, com enfoque humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo, dialógico e cooperativo, respeitando o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (BRASIL, 2007). Para tanto, cabe à educação ambiental escolar, em todos os níveis e sistemas de ensino, estar presente em seus currículos e projetos políticos pedagógicos, não como disciplina (com exceção para os cursos de ensino superior), mas de maneira interdisciplinar e transversal. No entanto, sobre os conteúdos da educação ambiental escolar, não temos nela indicadores.

Os conteúdos da educação ambiental, segundo Oliveira (2011), por estarem relacionados a diversas áreas do conhecimento, estabelecerem relações com experiências do cotidiano e com posturas e ações que não se inserem em apenas uma única disciplina, tem justificção na sua abordagem inter e transdisciplinar. Pela dificuldade em se delimitar quais conteúdos curriculares seriam pertinentes à educação ambiental, esta autora sugere que a contribuição de cada área para o tratamento de temas em comum seja um caminho possível:

A lista infindável de saberes e de conhecimentos requeridos ou passíveis de serem utilizados, acessados ou produzidos, nos leva a pensar que trabalhar na perspectiva da integração de conhecimentos entre áreas, com base na ação de diferentes profissionais, seja mais rico e viável do que pensar a formação de professoras e professores que tivessem domínio amplo dessa temática e dessa abordagem, extremamente complexa, cuja compreensão só pode ser aprofundada através do olhar integrado e solidário para um mesmo tema ou problema (idem, p. 109).

É interessante transcrevermos aqui os princípios e objetivos afirmados pela PNEA, pois eles orientam a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental:

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:

- I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Art. 5º São objetivos fundamentais da educação ambiental:

- I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo

aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

II - a garantia de democratização das informações ambientais;

III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;

VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade (BRASIL, 1999).

Na Lei da Política Nacional da Educação Ambiental, portanto, o ambiente já não é mais considerado descolado da realidade social, econômica e política: compreende-se a complexidade de interações que constituem sua totalidade. Para se alcançarem seus objetivos, é previsto que a abordagem do tema nos currículos depende, em um primeiro momento, da formação inicial de professores (*“a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”*) e, ainda, de uma abordagem curricular que integre, *“de maneira transversal, inter, multi e transdisciplinar, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas”* (BRASIL, 1999).

A PNEA também orienta que as problemáticas ambientais, locais ou globais, sejam consideradas em sua contextualização histórica, promovendo o pensamento crítico-reflexivo – mas não esclarece de que forma as escolas o farão acontecer, na prática. Declara-se um *“incentivo”* para a realização de pesquisas e práticas sobre novos instrumentos pedagógicos e metodológicos que viabilizem a *“cidadania ambiental”*, mas não há um entendimento claro sobre o que esta seja, ou como desenvolver tal intenção.

Mas, se a Lei que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil não se posiciona criticamente com relação ao modelo de desenvolvimento como a origem de grande parte dos problemas ambientais, indicando, com isso, sua posição de adesão a este modelo, mais um aspecto da nos chama a atenção: é previsto que, para a educação ambiental não formal, haja parceria entre empresas (públicas ou privadas), organizações não governamentais (ONGs), universidades e escolas. O desafio criado por esse dispositivo legal, segundo o programa *Vamos cuidar do Brasil com as escolas*, é o de

resguardar a função social e a autonomia dos estabelecimentos de ensino bem como a vocação destes como espaços estruturantes da educação ambiental resguardando-se das ações ambientais realizadas por organizações não-governamentais e empresas que possam ser utilitaristas, economicistas ou até de má qualidade (BRASIL, 2007, p.27-28).

Vemos que as escolas e universidades (instituições de ensino) são também convidadas a participar da educação ambiental não formal – aquela que se realizaria nas comunidades em e através de empresas e ONGs. O que vemos hoje nas escolas brasileiras, como discutiremos um pouco mais adiante, é justamente o contrário: ONGs e empresas privadas se dirigem às escolas, com projetos prontos (sem a participação da comunidade escolar) que quase sempre estão muito distantes de sua realidade e contexto. Essa aparente “invasão” de agentes externos na escola foi, no entanto, prevista e estimulada pela PNEA. Isso é um forte indicador, para nós, de desresponsabilização do Estado com a inserção da educação ambiental nas escolas e, mais do que isso, desresponsabilização do Estado com políticas de educação mais consistentes e consequentes, longe do modelo neoliberal que inspira a condução das políticas públicas no Brasil desde o início dos anos de 1990.

Importantes estudos apontam também como está distante o que se afirma como princípios e objetivos para a educação ambiental escolar e o que

efetivamente acontece nas escolas. Embora confirmem a universalização, as ações se organizam, em geral, através de projetos ou ações em disciplinas específicas (BRASIL, 2007; LOUREIRO & COSSIO, 2007), o que não significa que esta esteja qualificada:

A PNEA traça orientações políticas e pedagógicas para a educação ambiental e traz conceitos, princípios e objetivos que podem ser ferramentas educadoras para a comunidade escolar. Mas a lei, por si mesma, não produz adesão e eficácia. Somente quando se compreende a importância do que ela tutela ou disciplina, captando seu sentido educativo, é que ela pode ser transformadora de valores, atitudes e das relações sociais. Quando isso não ocorre se diz que a lei não tem eficácia, ou seja, não “pegou” (BRASIL, 2007, p. 31).

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação ambiental, publicadas em 2013, acrescentam-se algumas orientações sobre a inserção da temática nas escolas. O documento traz que é fundamental que a comunidade educativa tenha clareza sobre quais são os princípios e objetivos da educação, bem como sobre qual o contexto socioambiental em que se insere cada escola. Com esses pressupostos bem definidos, é possível gerir o conhecimento escolar e realizar a transversalidade inerente aos temas ambientais (BRASIL, 2013).

Nessa proposta, a educação ambiental diz respeito ao

entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram. A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental (idem, p. 535).

Afirma-se ainda, em um tom de crítica à ideologia vigente em educação, e aproximando-se do que conhecemos por educação ambiental emancipatória e transformadora, o seguinte:

O atributo “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de

educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental (idem, p. 557).

O texto dá ênfase à ideia de que o ambiente tem sido afetado pela organização social, citando o atual modelo de produção, consumo e ética ambiental como diretamente relacionados à justiça e saúde ambiental (BRASIL, 2013), possibilitando o questionamento do padrão civilizatório que historicamente vem provocando a crise socioambiental. Essa “brecha” para tal reflexão, em um documento que normatiza os currículos das escolas brasileiras, é uma grande conquista. Mas, por outro lado, não garante que a prática educativa ambiental vivencie concretamente a crítica, dada a distância entre o que está na lei e o que acontece nas escolas.

Na busca do que as diretrizes chamam de “alternativas curriculares”, deve haver um planejamento pactuado de “modo sistemático e integrado” entre todos os atores da escola, de forma a permitir a organização dos tempos, dos conteúdos e métodos das sequências de aprendizagem em educação ambiental. Desafio grande a uma equipe escolar que carece de formação em educação ambiental e de espaços, no cotidiano da escola, para que se estude, discuta e promova tal possibilidade curricular.

É também desafiadora a abordagem dos conteúdos de maneira “multidimensional”, o conhecimento em seu contexto histórico, político, social, econômico, etc., em sua relação com a sociedade, meio ambiente, natureza, cultura, ciência e tecnologia. Isso porque requer do corpo docente algo para além do domínio de sua disciplina, mas uma compreensão de realidade em sua totalidade dialética, e a capacidade de proporcionar situações de aprendizagem que possibilitem aos alunos alcançar também essa compreensão.

A educação ambiental brasileira: aquela que acontece nas escolas

Tozoni-Reis (2007) afirma a necessidade de sistematização pedagógica e metodológica intencional para a prática educativa ambiental, assim como em qualquer e toda prática educativa:

A formação de sujeitos ambientalmente responsáveis, comprometidos com a construção de sociedades sustentáveis, fundamento filosófico-político e teórico-metodológico da educação ambiental crítica, é uma ação política intencional e que, portanto, necessita de sistematização pedagógica e metodológica (Tozoni-Reis, 2007, p. 217).

Apesar dos avanços no campo político e teórico apontados aqui neste estudo, sabe-se da fragilidade de inserção qualitativa da educação ambiental nos currículos escolares. Após o estudo dos resultados do censo escolar de 2004 (em comparação com censos anteriores), diversos autores como Trajber e Mendonça (2006); Loureiro e Cossío (2007), entre outros, identificaram quais são as práticas, as contradições e desafios enfrentados pelas escolas brasileiras em relação a esse tema.

Segundo os estudos citados, as escolas realizam a educação ambiental por meio de três modalidades: projetos, disciplinas especiais ou por meio de inserção nas disciplinas curriculares, sendo as duas primeiras as que apresentaram maior desempenho e crescimento. Tal dado nos aponta que é ainda problemática a abordagem transversal em todo o currículo, ficando a prática educativa ambiental como que “paralela” aos conteúdos centrais do currículo.

Pela análise de Loureiro, Amorim, Azedo e Cossio (2006), a maior parte das escolas cujos representantes foram entrevistados em 2004 (82%) afirma que os projetos são realizados dentro de uma única disciplina curricular, e 72% os realizam na integração de duas ou mais disciplinas. A motivação inicial de tais projetos foi atribuída em maior parte pela iniciativa de um ou mais professores comprometidos com a temática ambiental e, em segundo lugar, pela influência

dos Parâmetros Curriculares Nacionais (o que se relaciona possivelmente com ações do MEC, como a Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente e o Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas).

Em relação aos objetivos da educação ambiental, destaca-se entre as escolas “conscientizar para a cidadania” e “sensibilizar para o convívio com a natureza”. A “compreensão crítica e complexa da realidade socioambiental” aparece em terceiro lugar e, no extremo, apenas em uma escola, entre o total de 418 entrevistas, foi possível identificar a afirmação de que o objetivo da educação ambiental é “situar historicamente a questão socioambiental” (LOUREIRO et al, 2006).

Refletiremos adiante os conceitos de conscientização e sensibilização em educação ambiental, do ponto de vista de uma prática educativa crítica. Por ora, trazemos o entendimento de que tais conceitos, em destaque nos documentos oficiais da educação ambiental escolar, reforçam a ideia de mudança de hábitos (dos ambientalmente incorretos para os corretos) no plano, apenas, do indivíduo (filosofia do sujeito). Loureiro e Cossío (2007) acrescentam que os verbetes conscientizar e sensibilizar

remetem, normalmente, a uma visão unidirecional do professor para o aluno, da escola para a comunidade desconsiderando os processos dialógicos educador-educando e os complexos problemas envolvidos na realidade de cada grupo social e “comunidade de aprendizagem”. Assim, a princípio, parece existir uma contradição entre os dois primeiros objetivos fortemente destacados e o terceiro, algo a ser repensado e problematizado pelo corpo escolar (p. 60).

Como conteúdos dos projetos, as escolas através de seus representantes entrevistados afirmaram tratar como tema mais frequentemente a *água*; em segundo lugar, *lixo e reciclagem*, seguidos por *poluição e saneamento básico*. Tais temas aparecem nessa ordem em quatro das cinco regiões do país, com exceção para a região Sul em que *saúde e nutrição* é tema citado em terceiro lugar (LOUREIRO et al, 2006). Tais temas, como afirmam os autores, representam um avanço na busca pelos conteúdos específicos para a educação

ambiental escolar, mas mantém certa distância do que as escolas afirmam como principais objetivos: sensibilizar para o convívio com a natureza e conscientizar para a cidadania. Seria importante “aprofundar o estudo dos processos de mediação entre objetivos e conteúdos da Educação Ambiental” (idem, p.70) e tornar sua prática mais coerente e de qualidade.

Também é importante destacar no censo de 2004, que os respondentes mostravam insegurança em afirmar o que a escola praticava como educação ambiental, justamente por não terem clareza de sua definição. Assim, deixavam de relatar sobre algumas práticas que poderiam ser consideradas como tal (o que posteriormente era revelado em suas falas), como ações junto ao poder público ou à comunidade do entorno da escola. Sabemos que não é possível que o processo educativo aconteça sem intencionalidade, sem que se saiba o que se quer e aonde se quer chegar. A educação ambiental como ação política, sem sistematização pedagógica e metodológica, será sempre uma educação fragilizada, que não alcança seu potencial na formação humana, tal como temos refletido em capítulos anteriores.

Existe também uma contradição na relação entre a presença da educação ambiental na escola e suas consequências em ações e comportamentos relativos ao ambiente: algumas escolas, por exemplo, sinalizam que se preocupam com o cuidado e qualidade de seu ambiente físico (pátios, jardins, etc.), mas não alteraram a maneira como é feito o descarte de lixo (por queima) de seu entorno ou ignoram problemas com a qualidade de água. Aliás, o destino final dos resíduos sólidos foi uma questão levantada na pesquisa e considerada como indicador de práticas ambientais compromissadas, mas 49,3% das escolas afirmaram encaminhar seu lixo para a coleta periódica comum da cidade, 41,3% afirmam queimar o lixo e menos que 5%, apenas, afirma realizar a coleta seletiva dos resíduos (LOUREIRO et al, 2006).

Os autores externos envolvidos na prática educativa foram citados como sendo em primeiro lugar a comunidade do entorno, seguido de ONGs, empresas

e universidades. É perceptível aqui outra incoerência. Apesar de a comunidade aparecer em primeiro lugar como aqueles agentes externos que influenciaram o início de algum projeto em educação ambiental, e também como aqueles que mais participaram na implementação e desenvolvimento dos tais, o papel da comunidade na educação ambiental escolar não foi considerada pelas respondentes como relevante. Tal fato, segundo os autores (*idem*), pode revelar que a relação entre a escola e a comunidade de seu entorno é marcada por conflitos ainda não resolvidos.

Este e outros resultados da pesquisa sobre qual educação ambiental é realizada nas escolas evidenciam que, desde sua organização como política e intervenções do Estado até a sua realização em escolas concretas, muitos serão os significados e resultados que se delineiam, assim como muitas serão as divergências, contradições e fragilidades encontradas. Porque a educação ambiental é – assim como a educação, a escola e o currículo – um campo de e em disputa, onde interesses, ideologias e poderes confluem.

Janke (2012), ao analisar a Política Nacional de Educação Ambiental, observa elementos tanto para a manutenção da educação (e da sociedade) tal como ela tradicionalmente se definiu, quanto para a transformação da educação e sociedade em todos os níveis da prática educativa. Para a autora, a PNEA incorporou ao discurso educativo, a partir de uma vertente ecológica, a compreensão de um ambiente em sua complexidade, mas ainda mantém relação com o atual padrão civilizatório que origina os problemas ambientais:

... ainda persistem elementos de manutenção, uma vez que a educação continua a ser discutida de forma polissêmica, tanto numa perspectiva transformadora, como numa perspectiva capitalista de adaptação, de ajuste, de educação para o trabalho. Essa polissemia reforça e institui, como dito anteriormente, a educação (ambiental) como palco de disputa (JANKE, 2012, p. 158).

Vemos, assim, que não há uma única forma de se interpretar e vivenciar a educação ambiental no Brasil – tampouco um eixo ou diretriz comum, ainda

que seus marcos legais supostamente encaminhem para tal. Há uma polissemia, múltiplas possibilidades de compreensão e apreensão da educação ambiental a partir de seus documentos oficiais que apontam ora para a adaptação da sociedade em meio à crise socioambiental, ora para a sua possível transformação.

Contradições acompanham a rápida expansão e universalização da educação ambiental nas escolas brasileiras. Ao questionar os aspectos qualitativos de sua inserção, Lamosa e Loureiro (2011) refletem sobre seus condicionantes políticos, econômicos e institucionais. Uma educação ambiental de qualidade em todas as escolas depende não apenas da iniciativa da comunidade escolar, mas de políticas e recursos, tanto financeiros quanto humanos, “sem os quais não se garante sua efetiva incorporação ao currículo e à gestão escolar” (idem, p. 282).

Os autores, assim como Oliveira (2007), afirmam a necessária reestruturação política-institucional em três âmbitos: o currículo (em seu arranjo, conteúdos e diretrizes), a organização da carga horária docente (gestão escolar) e a formação de professores (inicial e continuada). Tais esferas não têm sido suficientemente alcançadas pelas estratégias de ação até então postas em prática pelo MEC (Formação Continuada de Professores estudantes, Coletivos Jovens, Rede de Educação para a Diversidade e Conferências Nacional de Meio Ambiente). Por meio dessas ações, que se pretendem formativas para professores e alunos, a educação ambiental caminha “em paralelo” à educação escolar, pois não se atingem fatores estruturantes como o currículo, nem se envolvem diferentes atores sociais interessados na temática. Assim, temos “A educação ambiental como um ‘apêndice’ da educação escolarizada (JANKE, 2011, p. 171).

Os estudos aqui já referenciados afirmam que os Projetos são, então, uma das formas mais comuns da inserção da educação ambiental nas escolas brasileiras. Muitos deles são de iniciativa privada ou ONGs, embora os governos

federais, estaduais ou municipais também os protagonizem. Mas, o que nos chama a atenção é que esses Projetos realizam-se, em geral, sem a devida articulação com os interesses ou saberes da comunidade escolar. Projetos que não pertencem à comunidade escolar e não estão inseridos no planejamento ou nos projetos político - pedagógicos (PPP) das escolas (para aquelas que os possuem). Mesmo quando “nascem” dentro da escola, a maioria deles está longe de promover a transversalidade, o diálogo de saberes, a visão complexa e histórica da realidade socioambiental: lembremos que a educação ambiental é, muito constantemente, “iniciativa de um professor”.

Além disso, o trabalho educativo através de projetos possui limitações de forma, tempo e espaço que, como temos visto, não se afina com a necessidade de que os conteúdos para a educação ambiental façam parte dos conteúdos curriculares nucleares, correndo o risco de se tornar atividade pontual e secundária na escola (SAVIANI, 2011b).

As políticas e os programas oficiais contribuem para essa educação ambiental difusa, inconsistente ou “à parte”. Janke (2012) defende que, por seu histórico de conquistas e pelos princípios que carregam, ela pode ser uma prática revolucionária e transformadora: sua participação no enfrentamento dos problemas socioambientais está na formação humana crítica e reflexiva. A crise configurada pelas relações entre o homem (em sociedade) e seu ambiente no sistema capitalista, tem na educação ambiental escolar um instrumento de superação.

Em sua configuração atual, porém, ela permanece como um campo em disputa, pelo que a autora conclui como um “contexto de um ideário e de um conjunto temático-conceitual contraditório em sua essência” (idem, p. 213); e é por esse motivo que está presente nas escolas em termos quantitativos, mas não como algo definido e arraigado. A educação ambiental nas escolas brasileiras problematiza a crise socioambiental, mas não busca compreendê-la em sua totalidade e não questiona radicalmente suas causas e condicionantes

históricos. Visualiza como possível a convivência entre a sustentabilidade e desenvolvimento do capital e, nessa incoerência, se enfraquece como campo conceitual ou como práxis. Essa característica

possibilita sua incorporação na realidade política e social de maneira altamente ideológica, não realizando sua função maior, criadora, que para nós está presente no processo educativo ambiental, que é a transformação da realidade socioambiental. Porém, por outro lado, permite que no interior do embate político que se trava para sua compreensão e implementação, possam surgir possibilidades de sua própria superação rumo à essa transformação [...] a possibilidade de disputa está propriamente em seu caráter contraditório... (JANKE, 2011, p. 213).

Para finalizarmos a reflexão, nesse item, sobre a educação ambiental que acontece no dia a dia das escolas, queremos relacionar a marca do construtivismo, como ideia pedagógica predominante, e a inserção curricular da educação ambiental. Como afirmamos em capítulos anteriores, o construtivismo está tão presente na escola brasileira que analisá-la, em qual aspecto for, exige considerar sua influência.

Duarte (2009) considera “seríssimas” as consequências do construtivismo para a educação brasileira, que na sua apropriação e expansão no ideário dos profissionais da educação acaba por servir a interesses do capitalismo atual. As pedagogias construtivistas, derivadas da psicologia genética de Jean Piaget, consideram que o desenvolvimento do pensamento, através de processos ativos de aprendizagem, ocorre independentemente do conhecimento a ser assimilado. Em oposição à compreensão da formação humana na pedagogia histórico-crítica, os conteúdos do saber objetivo produzido e acumulado historicamente pelos homens em sociedade perdem destaque para processos psicocognitivos de assimilação do real, o que se expressa no lema construtivista “aprender a aprender”.

Na teoria construtivista, o indivíduo fica responsabilizado pela construção de sua aprendizagem, a partir de sua interpretação pessoal (subjetiva e

empírica) da realidade. Arce (2000), sintetizando alguns pontos importantes para o construtivismo:

- o sujeito e seu cotidiano trazem em si as condições necessárias para que ocorra a aprendizagem;
- o conhecimento verdadeiro ou objetivo não existe, pois o saber é resultado da adaptação (interação) com o meio que cada indivíduo realiza, “o sentido é sempre resultado de negociações entre o que vem do externo e o que existe no interior do aluno” (idem, p. 50);
- importa, portanto, à escola, criar condições para que o aluno construa seu conhecimento e aprenda a aprender. Nesse entendimento, qualquer imposição de conteúdos será artificial, pois ignora o mundo do aluno;
- o papel do professor não é ensinar, mas conduzir o aluno dos seus conhecimentos prévios à significação de novos conhecimentos, por meio de suas próprias experiências de aprendizagem.

Em análise feita por Duarte (2001), há no Brasil um construtivismo eclético – que incorpora de fragmentos de diversas teorias, por vezes incompatíveis, como a aprendizagem significativa (Ausubel), ciência cognitiva (Gardner), semiótica (Cunningham) e teoria sociocultural (Vigotski), entre outros – notadamente presente em documentos oficiais. Como exemplo, o autor analisa os PCNs, elaborados sob a consultoria de César Coll e seus colaboradores, em que a valorização das “necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos” (idem, p.10) se coloca como obstáculo para a apropriação dos instrumentos culturais representados pelo saber objetivo e universal.

Para o autor, esvaziar o currículo escolar de seus conteúdos significa impedir que a escola realize seu papel enquanto espaço de socialização do saber em suas formas mais desenvolvidas, aquele saber capaz de elevar o nível dos alunos do plano cotidiano para esferas mais elevadas do gênero humano. Em nossa sociedade alienada, a compreensão da realidade se dá de forma

fragmentada, subjetiva, não histórica, desconectada da totalidade dialética. Harmonizando com os interesses do capital, o construtivismo acaba por negar a existência de conteúdos indispensáveis à formação humana,

aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano. Sem esse nível de compreensão da realidade social e natural, é impossível o desenvolvimento de ações coletivas conscientemente dirigidas para a meta de superação da sociedade capitalista. (DUARTE, 2001, p.10).

Como consequências “trágicas” para a educação escolar, há aquelas que recaem sobre o aluno, sobre o professor e sobre o currículo (DUARTE, 2009). Segundo o autor, o aluno é mantido em estágios de desenvolvimento intelectual muito abaixo do que poderia. Sem direcionamento, sem mediação, sem a provocação por conteúdos que ultrapassam a dimensão de seu cotidiano e exigem abstrações, análises, generalizações, o aluno permanece em estagnação. Não há desenvolvimento de criatividade, autonomia e espírito crítico, como esperam os construtivistas.

O professor fica “totalmente desautorizado” (idem, p.4), pois tudo o que sabe, suas experiências, sua formação específica, suas sínteses, não devem ser compartilhadas: cabe ao aluno construir seus próprios conhecimentos. Se desejar transmiti-las, o professor será considerado como ultrapassado, conteudista, tradicional (todos esses adjetivos em tom pejorativo). O movimento construtivista, que tem origens com o escolanovismo no Brasil foi tão intenso que, segundo o autor

O professor viu-se obrigado a ceder, muitas vezes contra a sua vontade, outras vezes foi seduzido a aderir ao construtivismo. E o processo foi caminhando de modo que o professor foi visto, cada vez menos, como um profissional que domina o conhecimento, que domina a maneira ou as maneiras de esse conhecimento ser ensinado. Houve uma tal descaracterização, que o professor hoje está literalmente adoecendo, porque se sente um profissional

desautorizado, sem respeito diante daquilo que é próprio do seu trabalho. Isso provocou o esvaziamento daquilo que o professor deveria conhecer para exercer o seu trabalho, conduziu-o a um aspecto psicológico, que não é secundário, que é um sentimento de desvalorização muito grande, que acaba acarretando, entre outras coisas, até no adoecimento do profissional (idem, p. 4).

E do ponto de vista do currículo, o construtivismo o esvaziou de conteúdos, descaracterizando o próprio papel da escola. Ao considerar que o importante é aprender a aprender, o conhecimento, e sua apropriação, ficam em segundo plano, resultando em formação humana limitada. Duarte (2009) afirma que sem os conhecimentos, nossos alunos não podem enfrentar os desafios da sociedade brasileira atual, ou se tornarem autônomos, ou sujeitos críticos atuantes em uma perspectiva de transformação societária. A escola serve, nesse cenário, aos interesses da classe dominante, daqueles que detém os meios de produção, das instituições políticas e financeiras que mundialmente controlam o sistema econômico: “então nós temos um processo em que as consequências desse esvaziamento do conhecimento é um enfraquecimento do próprio tecido social, das próprias relações sociais” (DUARTE, 2009, p.4).

Miranda (2000) e Rossler (2000), em seus estudos no início dos anos de 2000, sinalizavam que o construtivismo se tornara um modismo entre os educadores brasileiros, ao passo em que o “ensino tradicional”, considerado como qualquer prática fora dos pressupostos construtivistas tornou-se motivo de aversão. Em um estudo realizado com professoras, Miranda (2000) pôde perceber que, mesmo sem terem clareza do que viria a ser a prática pedagógica construtivista, expressavam que precisavam abandonar o modelo antigo de ensino, inadequado, e aderir ao novo. Rossler (2000) também constatou que a negação do “antigo”, o tradicional, se tornou consenso, tendo o construtivismo conquistado adesão por parte dos professores, mesmo que de forma pouco reflexiva ou crítica.

Relacionando a sedução provocada pelo construtivismo e os processos de alienação que afetam também os sistemas educacionais brasileiros, Rossler

(2000) procura explicar que a moda e os modismos vêm da necessidade que temos, em nossa sociedade, de estarmos atualizados e participantes daquilo que há de novo. Nas relações capitalistas de produção, os indivíduos alienam-se entre si e os produtos de seu trabalho: suas atividades não são livres e conscientes. Um olhar alienado para a ideologia dominante cria estereótipos dos sistemas funcionais da sociedade, gerando padrões de comportamentos que são facilmente assumidos por todos. Quanto mais alienada uma sociedade, mais presentes serão os processos de sedução.

O lugar de destaque que o construtivismo conquistou entre os pesquisadores e profissionais da educação poderia ser explicado, segundo o autor, em primeiro lugar porque ocupou um espaço até então vazio entre as teorias (filosóficas, psicológicas, pedagógicas) da educação e a prática educativa em seu cotidiano, em sala de aula. O construtivismo trouxe o que Silva (1993, apud ROSSLER, 2000) chama de "ação na sala de aula na segunda-feira de manhã", ou seja, além de se apresentar como uma teoria científica com ares progressista, propõe com certa clareza quais atividades práticas devem ser executadas pelos professores.

Sabemos o quanto sedutor pode se tornar um modelo teórico tido como crítico, como um modelo prescritivo, que traria respostas concretas para o dia-a-dia escolar, num contexto educacional no qual a grande maioria das correntes educacional e pedagógica vinha apenas se detendo em reflexões de caráter mais geral, abstrato, no âmbito dos fundamentos teóricos da educação, deixando muitos educadores a mercê de sua própria experiência, de seus próprios conhecimentos e vontades. Mais sedutor ainda torna-se esse modelo quando ele não se apresenta como uma teoria meramente especulativa, mas sim investida de prestígio científico. Reunidos esses três ingredientes (entre outros) num só modelo seria difícil que ele não tivesse um grande poder de sedução (idem, p.15).

A educação ambiental escolar certamente não ficou livre das implicações e seduções do construtivismo. A ênfase no processo educativo ambiental também recaiu nos métodos em detrimento dos conteúdos: essa abordagem privilegia a forma e os valores a serem desenvolvidos para a formação de

sujeitos ambientalmente responsáveis, cidadãos de uma sociedade sustentável, mas deixa em segundo plano os conteúdos necessários para essa formação. Somam-se ainda a organização curricular (que na transversalidade praticada atualmente acaba por diluir ou tornar pontual a temática ambiental) e a falta de formação do corpo docente como grandes obstáculos a uma educação ambiental de qualidade.

Em defesa de uma Educação Ambiental Histórico-Crítica

Pelas reflexões que realizamos até aqui, através das teorias educacionais compatíveis com a teoria marxista como a pedagogia histórico-crítica, aproximamo-nos de uma concepção de educação ambiental que, igualmente, tem clareza de um projeto de homem e sociedade específico ao qual pretende contribuir. Tozoni-Reis (2001) alerta para a necessidade de sempre identificarmos a concepção de educação nos referimos, no risco de enveredarmos por caminhos que não nos levarão a relevantes mudanças e transformações.

A autora exemplifica, analisando os pressupostos de algumas vertentes teórico-práticas da educação ambiental, como as de fundo moralista, centrada no indivíduo, que pretende corrigir comportamentos ambientalmente inadequados; ou com a educação ambiental ativista ou imediatista, que procura salvar o mundo em ações pontuais; ou ainda, com a educação ambiental preocupada apenas com a transmissão de conhecimentos científicos sobre as questões ambientais, como se a racionalidade técnica por si só pudesse reverter a situação de crise planetária (TOZONI-REIS, 2007).

Na concepção de educação com objetivos de formação humana para a transformação pessoal e societária, os conteúdos não aparecem de forma fragmentada ou desconexa, descolada da realidade. Estão carregados de sentido, visando uma ação política mais ampla, sendo importante articular

teoria e prática em ação transformadora: ao modificar conscientemente o mundo material, revolucionar a subjetividade das pessoas (LOUREIRO, 2006) e, como consequência, atuar na história para a construção de alternativas ao nosso modo de nos organizarmos e vivermos em sociedade.

A crise socioambiental, porque civilizatória, está atrelada à desigualdade de classes e das diferenças econômicas que, por sua vez, levam à desigualdade de aptidões e faculdades da natureza humana. Se negarmos aos indivíduos a educação, em seu sentido mais pleno, negamos também a possibilidade de serem “mais humanos”, no sentido marxista dessa expressão (NEVES, 2009). Uma educação ambiental que se pretenda transformadora, portanto, se interessa em identificar quais elementos culturais precisam ser assimilados pelos indivíduos para que se humanizem e, também, descobrir de que forma a atividade educativa alcançará esse objetivo (SAVIANI, 2011b).

Para problematizar diferentes maneiras de se pensar e praticar a educação ambiental e avaliar em que grau cada perspectiva político-pedagógica se relaciona com a “crítica anticapitalista da transformação social”, Layrargues (2012) sistematiza, assim como já fizeram outros autores (TOZONI-REIS, 2004; LOUREIRO, 2005), algumas correntes ou tendências da educação ambiental brasileira, quanto a suas identidades (visões de mundo, valores, conceitos, expectativas, práticas e políticas). Tal sistematização chega a três grandes grupos, os quais foram identificados como macrotendências *Conservacionista*, *Pragmática* e *Crítica*.

Na primeira, a influência da ecologia, do movimento ambientalista e do holismo são explícitas. A conservação do ambiente por meio de programas e projetos relacionados ao ecoturismo, trilhas interpretativas, educação ambiental em unidades de conservação, ecoturismo e agroecologia; a ênfase na sensibilização, conscientização, percepção, afetividade e integração do homem ao ambiente natural; e a concepção de que mudanças comportamentais individuais levariam à superação dos problemas ambientais globais são marcas

dessa corrente (LAYRARGUES, 2012). Como já vimos no início deste capítulo, a educação ambiental no Brasil e no mundo “nasce” nesse campo político-filosófico, que permanece atual e atuante através das teorias ecossistêmicas, ecologia profunda, eco-espiritualidade, etc., com grande apelo midiático e fácil adesão popular. Mas por não incluir a dimensão social na compreensão da totalidade do real, não pode atingir as causas da crise.

A macrotendência Pragmática alia-se à ciência e tecnologia para a promoção de um desenvolvimento e consumo sustentável. Sua pauta inclui o manejo sustentável do ambiente, a reciclagem, as mudanças climáticas, economia e química verde, gestão ambiental, energias limpas, indicadores de sustentabilidade, Agenda 21 e outras ações relacionadas à adaptação (ilusória) do atual sistema às demandas socioambientais. Sem buscar enfrentar as origens e causas da crise socioambiental, a educação ambiental inserida nessa corrente se torna mais um instrumento ideológico liberal e conservador (LAYRARGUES, 2012). Fica silenciada sua voz de denúncia e suas armas de enfrentamento, servindo para mascarar o *capitalismo de verde*.

No grupo das tendências Críticas, Layrargues (idem) inclui a Educação Ambiental Popular, Emancipatória e Transformadora e, por alguns elementos, a Ecopedagogia. Em relação às outras macrotendências, é a única a assumir um posicionamento político-pedagógico, a assumir a luta contra a infraestrutura social e a considerar que a educação ambiental só tem razão de ser no enfrentamento das causas da crise civilizatória. Por essa postura, Layrargues (2012) a considera contra-hegemônica,

pois via de regra, sempre se demarca a diferença a partir da lógica do descontentamento em oposição ao poder dominante. Construída em oposição às vertentes conservadoras no início dos anos 90, é resultado da insatisfação com o predomínio de práticas educativas sempre pautadas por intencionalidades pedagógicas reducionistas, que investiam apenas em crianças nas escolas, em ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado, de forma a-histórica, apolítica, conteudística, instrumental e normativa (p. 403-404).

Como embasamento teórico, possui o pensamento de Paulo Freire, a Educação Popular, a Teoria Crítica, o Marxismo e a Ecologia Política e problematiza conceitos como política, conflito, democracia, emancipação, justiça, ideologia, participação e dialética, além de muitos outros. Loureiro (2007) enfatiza que a educação ambiental crítica vincula os processos ecológicos aos sociais, pois é na dinâmica da criação do mundo humano, como as instituições, as classes sociais, a cultura, a família, a educação, que nos relacionamos com a sociedade e o ambiente ao nosso entorno. Nessas relações nos definimos como homens, na “unidade complexa que envolve estrutura biológica, criação simbólica e ação transformadora da natureza” (idem, p. 66). Ficam indissociáveis, portanto, o ambiental do social, a ciência e a história, a educação e a sociedade, a história e o seu movimento.

Ao analisar a educação ambiental no contexto brasileiro, e em relação a essas três macrotendências, Layrargues (2012) fala em crise de identidade. Primeiro pela contradição entre a teoria e a prática. Porque o que se propõe como princípios e diretrizes em leis, programas e documentos oficiais está muito afastado do que efetivamente se manifesta na educação ambiental escolar, “contradição essa que *continuamente afasta sua práxis da radicalidade da crítica anticapitalista*” (idem, p. 398, grifos do autor). Em segundo lugar, pela dificuldade em vencer o modismo, promovido principalmente pela mídia e educação informal, de pensamento e ação pragmáticos e pontuais.

Para nós, tal identidade deve se firmar em uma crítica marxista da realidade; na compreensão da totalidade dialética que compõe a relação do homem com seu ambiente; em uma educação ambiental alinhada com os objetivos e métodos da pedagogia histórico-crítica: uma **educação ambiental histórico-crítica**.

Um dos grandes pontos a ser discutido e, pudera, resolvido, é a questão do trabalho docente e o papel do professor. Orso e Fernandes (2010) discutem a profissão docente na sociedade capitalista que, como realidade que recai

sobre todos os trabalhadores nessa organização, não tem opção senão vender sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência. O professor, enquanto um trabalhador, está sujeito as leis de produção capitalista, produzindo como mercadoria o ensino e, assim, está sujeito aos processos de estranhamento do homem com o produto de seu trabalho, sujeito à precarização da atividade humana.

Retomando com Trein (2012) o entendimento da educação como um processo de trabalho humano, percebemos a precariedade do trabalho docente, a falta de identidade profissional dos professores, a proletarização e esvaziamento de sua prática como impasses grandiosos para a educação de qualidade. E pior, tal condição de trabalho é fruto das relações sociais que pretendemos com a educação superar, o que nos parece, em um primeiro momento, uma situação viciante e sem escape.

Visualizamos a saída na compreensão histórica e dialética de nossa sociedade, com a ajuda da visão marxista de mundo. A realidade como está foi sendo arquitetada e produzida por nossa sociedade, em ação intencional e consciente por parte dos que tinham poder para tal. E como realidade historicamente construída, há possibilidade de ser transformada pelos homens. O modo de produção capitalista gerou o estranhamento dos homens em relação ao produto de seu trabalho, consigo próprios, com outros homens e com a natureza (MARX, 2004). Por esse motivo, segundo Trein (2012), podemos identificar o que há de comum entre as questões que afetam o mundo de trabalho dos professores e as questões ambientais:

Ora, quando o trabalho é reduzido a um bem de troca, a uma mercadoria, bem privado, ele perde seu caráter autônomo e tudo e todos a que ele se refere são contaminados pela mercantilização e pela alienação. As relações sociais que os homens estabelecem entre si e a que estabelecem com a natureza mediada pelo trabalho assumem essa face heterônoma, com grande poder destrutivo do ambiente e da vida humana (TREIN, 2012, p.306).

A educação ambiental histórico- crítica pode e deve levar à compreensão de que os problemas socioambientais estão diretamente e estreitamente relacionados ao sistema capitalista. Para produzir mais, com maior lucro, para aumentar o fetiche da mercadoria e o consumo, o capitalismo chega aos limites “tanto materiais quanto sociais” (idem, p.306), e não serão reajustes superficiais que nos levarão à superação desse esgotamento. A escassez da água, a crise do petróleo, a perda da biodiversidade, entre outros, estão levando a busca de uma manutenção do sistema, e a responsabilidade recai quase sempre sobre a sociedade oprimida.

A produção dos meios de vida humana no capitalismo se assenta em um sistema linear, em uma cadeia produtiva que leva os sistemas naturais à exaustão. Engels (2008), no texto sobre a situação do proletariado na Inglaterra, analisa as modificações bruscas e radicais da sociedade e do ambiente inglês após a revolução industrial, passando de um país com cidades e indústrias diminutas para um país com imensas cidades industriais e uma população que inflou e provocou deformações no ambiente.

Apesar de não focar especificamente o meio ambiente e as modificações sofridas pela construção da sociedade capitalista, a teoria marxista traz elementos importantes para a compreensão de que não é possível sustentabilidade através desse caminho da produção social. Morrone e Machado (2010) contribuem com seus estudos para o debate educação ambiental sob a perspectiva do conceito de natureza e ambiente em Marx e Engels. Os autores explicam que a natureza é apresentada na obra desses autores como um substrato de produção, sobre o qual o trabalho humano se desenvolve para benefício próprio, como forma de manter e trazer qualidade às condições de vida. Ao modificar a natureza para criar a realidade humana, o homem acaba por subjugá-la, aumentando progressivamente seu domínio sobre ela e criando o que os filósofos, desde o advento da revolução agrícola e

industrial, chamam de distanciamento e/ou separação entre o homem e natureza.

Esse distanciamento trouxe, por um lado, consequências negativas para o ambiente natural, dadas as crescentes interferências nos processos sistêmicos, nos ciclos naturais, no equilíbrio ambiental. Por outro lado, foi meio pelo qual se produziu grande riqueza material e tecnológica e até mesmo cultural, como jamais se viu anteriormente na história da humanidade. Contudo, nas contradições da sociedade capitalista, “os frutos disso não foram divididos entre todos/as, mas sim apropriados por uma minoria de pessoas” (idem, p. 62).

A impossibilidade de reverter essa situação – em que o ambiente e o homem é explorado – sem transformar as bases sócio-político-econômicas, fica evidente por, no mínimo, três motivos, como explana Loureiro (2009): primeiro porque a necessidade inevitável do consumo na sociedade capitalista engendra, intencionalmente, a insatisfação eterna com o que se consome e a necessidade de novo consumo. Chamada de “obsolescência programada”, os produtos (as mercadorias) sofrem avaria em tão pouco tempo que há que se consumir novamente; já a “obsolescência simbólica” cria por meio de marketing e propaganda um desejo subjetivo e coletivo pelo produto, criando e recriando necessidades simbólicas.

Há também a concentração de riqueza, o acúmulo de bens por parte de uma minoria pela apropriação privada da natureza (o que inclui a terra, a paisagem, o ar, a água, etc.), “sob uma lógica legitimada culturalmente e institucionalmente de domínio tecnológico, do direito à informação e ao conhecimento científico, sob a égide da propriedade privada” (LOUREIRO, 2009, p.7) e, como terceiro motivo, relacionado aos demais, a alienação das relações humanas onde a criação através do trabalho livre, enquanto atividade propriamente humana está cerceada, estranhada: nossa capacidade produtiva jamais é alcançada em sua plenitude.

Marx e Engels denunciam em suas obras a depredação socioambiental inerente ao capitalismo, mas também apontam, em sua visão dialética do movimento histórico, para os caminhos e possibilidades da transformação da sociedade, por meio da luta coletiva por novas relações do homem com a natureza e do homem com seu semelhante. Tal é a importância, para a educação ambiental histórico-crítica, de trazer as contribuições da teoria marxista para a interpretação e superação da crise civilizatória.

O conceito de conscientização, assim, ganha significado muito mais amplos para a educação ambiental histórico-crítica, para além de trazer à compreensão a necessidade de uma relação entre os homens e seu ambiente harmônica, livre de dominação ou opressão. Reformas ou adaptações nessas relações não serão suficientes; serão paliativas.

A transmissão de conceitos puramente ecológicos ou biológicos, de comportamentos e atitudes aceitáveis em um mundo em crise, a sensibilização para a beleza da natureza e a conseqüente importância de sua conservação, reduz a educação ambiental a um processo de manutenção da crise ou reprodução das relações de poder existentes. A educação ambiental histórico-crítica entende que não nos basta ter consciência dos limites e a opressão do capitalismo, se não possuímos os instrumentos culturais para enfrentá-lo (LOUREIRO, 2012): uma escola não poderá enfrentar, por exemplo, a questão da depredação do ambiente ao seu entorno, apenas com a consciência das possíveis causas desse problema. Não enfrentamos os diferentes problemas socioambientais porque não queremos ou porque não sabemos. Aí está o limite que o termo conscientizar pode assumir.

Os conteúdos curriculares, em uma abordagem da totalidade dialética, nos levam a entender os condicionantes concretos de nossa realidade, e a complexa inter-relação entre a política, a economia, os conflitos e disputas que envolvem os fenômenos socioambientais. Instrumentalizados pelos diversos

saberes culturais, é possível construirmos soluções articuladas, coletivas, para as problemáticas locais e globais.

Assim, a questão não é somente conhecer para se ter consciência de algo, mas conhecer inserido no mundo para que se tenha consciência crítica do conjunto de relações que condicionam certas práticas culturais e, nesse movimento, superarmo-nos e às próprias condições inicialmente configuradas (idem, p. 69).

Também devem ser vistos de maneira crítica os conceitos de participação, cidadania e democracia, tão presentes na PNEA e nos discursos em educação ambiental. Isso porque, como afirma Janke (2012), a realidade concreta em que estamos inseridos é bem contrária ao que está nos textos da área, já que não pode haver participação, cidadania e democracia plena em uma sociedade desigual, marcada pelo antagonismo de classes. Tais conceitos não possuem poder de transformação em si mesmo e, na verdade, acabam servindo trazendo uma sensação ilusória de harmonia, própria aos interesses da sociedade capitalista. A autora afirma que para ser transformadora, a prática de tais conceitos estariam articulados a outras ideias: a da disputa, da luta por interesses, da negociação.

Nesse sentido, Loureiro e Lima (2012b) afirmam que a educação ambiental é utilizada como um instrumento ideológico para apaziguar as contradições entre o discurso que busca resolver pontualmente os problemas socioambientais e as críticas ao modelo de produção que gera tais problemas, para trazer harmonia entre diferentes sujeitos envolvidos (empresas, ONGs, escolas, comunidades, governos), cada qual com seus interesses e posicionamentos políticos.

Procuramos aproximar a educação ambiental do campo teórico da educação, dos conhecimentos já produzidos e sistematizados pela pedagogia histórico-crítica, que contribuem para a construção e consolidação de uma educação ambiental de qualidade, capaz de formar pessoas que participem de movimentos de superação histórica da realidade contemporânea. Concordamos

com a provocação de Trein (2012), quando questiona as razões pelas quais as análises das políticas públicas em educação ambiental não se relacionam com as políticas destinadas ao sistema educacional brasileiro; as razões pelas quais muitas pesquisas desconsiderarem os conhecimentos do campo da formação de professores para a compreensão da formação de educadores ambientais; as razões pelas quais não relacionamos as teorias de aprendizagem e os estudos de currículo e didática com a prática educativa ambiental.

Vimos, com essa aproximação com a pedagogia histórico-crítica, trazer elementos para a construção de diretrizes para a educação ambiental. Ao definirmos nossos objetivos enquanto educadores e considerarmos a realidade educacional brasileira, sabemos que o desafio será grande. Grande é o desafio de uma educação crítica marxista na sociedade atual. Duarte (2008) comenta:

Vejam a complexidade da tarefa e o tamanho do desafio que devem ser enfrentados pelos educadores marxistas: 1) é preciso realizar o trabalho de educar as novas gerações tendo como perspectiva a superação do capitalismo, mas sabendo que esse trabalho educativo está sendo realizado em condições objetivas e subjetivas produzidas pela sociedade capitalista contemporânea, ou seja, realizado em meio ao processo de generalização da barbárie; 2) é preciso construir uma pedagogia marxista sabendo que, porém, tal construção não pode ocorrer à margem da luta sociopolítica cujo horizonte é o socialismo o que, nas condições atuais, estabelece para o pensamento pedagógico marxista os mesmo impasses e dificuldades com os quais se depara o movimento socialista no mundo todo; 3) é preciso fazer a crítica às correntes do pensamento integrantes do universo ideológico que dá sustentação às idéias educacionais sintonizadas com a sociedade capitalista contemporânea (p. 206)

Acreditamos que a organização da sociedade em classes antagônicas, onde o acúmulo de capital não é freado pelo bem de outros homens ou de seu ambiente e provoca a exploração e dominação do ambiente e dos homens pelos homens, é a causa dos problemas socioambientais. Má distribuição de renda, de alimentos, de água, de saúde, esgotamento dos sistemas naturais, extinções de paisagens e espécies, poluição, problemas com resíduos e tantos outros sintomas do mundo atual são, como dissemos, consequência da forma que nos

organizarmos no planeta, forma historicamente determinada. Resolver tais sintomas envolve combater ou fazer cessar as causas. Por esse motivo, defendemos uma educação ambiental histórico-crítica.

Finalizamos trazendo novamente a defesa dos conteúdos escolares. Ao buscar resgatar a importância dos conteúdos para a educação ambiental – o que obviamente exige dos educadores a prévia definição dos tais, de acordo com os pressupostos e objetivos da educação ambiental que se defenda – afirmamos compromisso com a superação da alienação a que estamos todos submetidos em uma sociedade contraditória: apesar dos avanços jamais vivenciados na produção científica e tecnológica e da exigência de níveis altos de cultura/saberes para a participação ativa e crítica nos diferentes contextos sociais, as classes sociais dominantes mantêm as massas, por meio de diversos, excluídas dos instrumentos culturais que nos humanizam.

A valorização dos conteúdos como aspecto central da prática pedagógica é condição para a compreensão da realidade socioambiental e o desenvolvimento de ações coletivas e conscientes para sua transformação. Sem os conteúdos escolares nucleares, clássicos (SAVIANI, 2011b) e universais (DUARTE, 2001), a educação ambiental não pode se aproximar de sua função principal, que é a formação humana, formação de pessoas críticas, capazes de compreender e enfrentar as raízes da crise civilizatória.

CONCLUSÕES

Este estudo surge de nossa necessidade, enquanto professores e pesquisadores da área de educação ambiental, de compreendermos os fatores envolvidos com sua inserção na escola básica. Apesar de sua consolidação no Brasil como campo teórico e de pesquisa e da sua universalização através de políticas públicas específicas para a educação ambiental escolar, sua prática ainda é frágil, sua presença ainda não é qualificada e seus desafios são tão grandes quanto os que se impõem sobre a escola brasileira.

O estudo analisou pesquisas da área, algumas realizadas pelo Ministério da Educação em parceria com universidades, outras de autores comprometidos com o estudo da educação ambiental escolar e outras realizadas por nós e outros pesquisadores do grupo de pesquisa⁷ do qual fazemos parte, e tomou como objetivo de pesquisa a “análise das possibilidades de inserção curricular da educação ambiental na escola básica sob um referencial crítico”. Para tanto, procuramos compreender as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação ambiental escolar e compreender as contribuições dos estudos críticos sobre currículo para a educação ambiental escolar.

Podemos considerar agora, a título de conclusão, que tendo o referencial de homem e educação marxista e o materialismo histórico dialético como caminho para interpretação de nosso objeto de pesquisa, os elementos da Pedagogia Histórico-Crítica que se articulam com à nossa concepção de educação ambiental crítica podem contribuir para fortalecê-la nas escolas. Neste sentido, discutimos durante o desenvolvimento deste estudo os pressupostos de uma educação crítica e de uma pedagogia argumentando sobre suas possibilidades de nortear o processo educação para objetivos bem definidos de transformação da sociedade.

⁷ GPEA – Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência – UNESP de Bauru.

A educação, enquanto fenômeno social, pode ser interpretada de diferentes formas. Há diferentes teorias que procuram entendê-la, assim como diferentes maneiras de praticá-la. Dessas teorias surgem as pedagogias. Nem todo conhecimento sobre a educação é ou resulta em uma pedagogia, entendida como “uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa” (Saviani, 2007a, p. 18). Algumas teorias, então, discorrem sobre a educação, mas não chegam a formular orientações para a prática, como é o caso das teorias críticas reprodutivistas. A pedagogia histórico-crítica, assim, corresponde tanto a uma forma de se compreender o fenômeno educativo quanto indica caminhos, diretrizes, para resolver questões relativas aos objetivos, à função social da escola, o papel do professor, a relação aluno-professor, a relação aluno-professor-conhecimento (ensino e aprendizagem), conteúdos curriculares, entre outros.

O estudo problematizou, portanto, como a Pedagogia Histórico-Crítica, por seus fundamentos marxistas, considera a educação no movimento histórico e dialético da sociedade: não há como compreender ou realizar educação de forma desconexa da sociedade. Articulando a filosofia, teorias da educação (pedagogia) e a própria prática educativa, essa abordagem relaciona mutuamente a sociedade (prática social – ponto de partida e chegada do processo educativo), uma visão de mundo (filosofia e método marxista) e uma teoria educacional. Há coerência e clareza em seus motivos, objetivos e métodos, o que lhe dá total possibilidade de ser tomada como referência ao pensarmos a inserção da educação ambiental na escola.

Uma pedagogia inspirada no método materialista histórico dialético como a Pedagogia Histórico Crítica permite-nos compreender que a sociedade em que está inserida a escola é marcada pelo antagonismo de classes inerente ao sistema capitalista, e onde a marginalização, a opressão e a exclusão de parcela da sociedade sempre será necessário para sua manutenção, compreensão essencial para pensarmos a inserção da educação ambiental na

escola numa perspectiva crítica. E ainda mais, a pedagogia histórico-crítica se posiciona radicalmente como um instrumento de luta essencialmente pela superação da ideologia dominante na escola capitalista. Mesmo sabendo ser grande o desafio da inserção da educação ambiental crítica desta natureza na escola de educação básica no Brasil, sabemos que a realidade é histórica e dialética, e que em seu movimento e contradições gera espaços para luta e transformações.

As concepções de homem e de formação humana são importantes nessa pedagogia. Em Marx, temos que os homens superam sua dimensão biológica (enquanto ser natural) através da construção de sua dimensão social, da qual a educação faz parte. Através de sua atividade transformadora, o trabalho, os homens se apropriam daquilo que produzem, em relações constantes de objetivações e apropriações. A essa natureza modificada, agora humanizada e incorporada ao seu ser genérico, Marx chama de “*corpo inorgânico*”, o que traz o significado de algo que passa a lhe pertencer e identificar.

A sociedade e todos os elementos que a constituem (economia, cultura, instituições, governos, formas de produção, política, etc. e etc.) são considerados construções do trabalho humano, o mundo humano. O homem enquanto ser genérico se enriquece quanto mais se apropria de tais elementos, e é através da educação que esse processo se dá. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, a educação é um processo de humanização, no sentido marxista. E, neste sentido, a educação ambiental crítica nesta perspectiva pode contribuir para a instrumentalização teórica e prática dos educandos para uma prática social transformadora, social e ambientalmente considerada.

Algumas teorias e pedagogias que marcaram a educação brasileira – entre elas a pedagogia vinculada ao movimento da Escola Nova e às teorias construtivistas, hoje predominantes nas escolas brasileiras – não contribuem, entretanto, para o processo de formação humana como compreendido aqui, levando ao contrário disso: ao aumento da desigualdade entre os indivíduos, já

que impedem o acesso aos elementos culturais que a classe dominante possui. A Pedagogia Histórico-Crítica tem buscado assim, em um esforço coletivo, a superação da educação não crítica (que serve de manutenção da realidade como está) e das teorias que criticam, mas não propõem caminhos para a transformação.

Para contribuir no entendimento da necessidade de superação das pedagogias não críticas ou não propositoras, este estudo apresentou como oposição à Escola Nova e ao Construtivismo, a já conhecida metáfora sobre a “curvatura da vara”: para endireitar uma educação escolar em que o trabalho do professor foi desqualificado, os conteúdos culturais postos em segundo plano, e o aluno empírico (em seus anseios e saberes imediatos, de senso comum) é mais valorizado que o aluno concreto (em suas complexas determinações sociais e necessidades enquanto ser genérico), é preciso resgatar, em síntese:

- A compreensão da relação entre a escola e a sociedade como histórica e dialética;
- A escola como local privilegiado de formação humana e de luta para a superação de classes;
- A função da escola como socialização dos conhecimentos sistematizados (o currículo escolar);
- O papel do professor enquanto indivíduo em nível mais elevado de formação (de apropriação da cultura humana) em comparação ao aluno, enquanto mediador entre o aluno e os saberes sistematizados e organizados intencionalmente no currículo escolar;
- O entendimento do processo de ensino e aprendizagem como o movimento dialético que parte da síncrese (visão inicial caótica e desorganizada da realidade) para a síntese (enquanto uma “totalidade de determinações relações numerosas”), do empírico para o concreto, através de abstrações do pensamento;

- A especificidade da educação escolar, em seu potencial para elevar os alunos a uma prática social mais concreta, enriquecida pelo acesso aos bens culturais historicamente acumulados pela humanidade (conteúdos do conhecimento escolar).

Fundamentados pela Pedagogia Histórico-Crítica, então, buscando compreender mais profundamente a função da escola, vimos neste estudo a importância do currículo escolar e sua relação com a educação ambiental. Longe do “senso comum pedagógico” que considera o currículo escolar como um conjunto de conteúdos estáticos, organizados acima da realidade social, o currículo foi problematizado neste estudo como um elemento central da educação escolar e que precisa ser visto em seu contexto social e histórico, como fruto de intenções pedagógicas e educacionais, que se relaciona com a cultura, com a ideologia, e os interesses de quem o regulamenta e põe em prática. O currículo, assim, como um espaço de disputa política, estará sempre ligado à luta pela manutenção ou superação da sociedade tal como está configurada. E compreendê-lo assim é fundamental para a inserção da educação ambiental na educação escolar. Ao entendermos o currículo (a seleção e organização de seus conteúdos, as opções metodológicas e didáticas, etc) como ideológico, saberemos que poderá estar na sustentação das divisões sociais, subjugado aos interesses da classe dominante ou, pelo contrário, na inserção da educação ambiental na escola em sua dimensão crítica – histórico crítica – contribuir para a formação crítica dos sujeitos na perspectiva da transformação dessa dominação..

Por um lado, consideramos que o esvaziamento dos conteúdos no currículo brasileiro e a fragmentação do conhecimento em disciplinas que, por falta de condições objetivas no cotidiano escolar, não encontram espaço para articulação e diálogo, constituem-se em grandes entraves para a educação ambiental, para a compreensão da complexidade das questões socioambientais

e dos possíveis caminhos para seu enfrentamento. Mas, por outro, consideramos que a Pedagogia Histórico-Crítica, que defende o acesso aos conhecimentos clássicos e objetivos (aqueles considerados universais, resistentes ao tempo, de interesse à formação humana), para ao mesmo tempo em que denuncia os limites do saber escolar (porque influenciados pela ideologia dominante), fornece instrumentos para a a superação da realidade, para a transformação social.

Betty A. Oliveira, em debate apresentado no livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 2011b), com primeira edição publicada no ano de 1991, fez a seguinte afirmação:

Parece-me que a nova pedagogia histórico-crítica está avançando, mas o mesmo não acontece com o estudo da dialética, necessário para a compreensão e prática dessa concepção. As dicotomias enunciadas por Saviani são frutos do dualismo lógico que domina nossas operações mentais. Pensamos na base do “ou-ou”. Não conseguimos pensar por relações (p. 73).

A autora chama a atenção para um conceito chave para uma educação crítica, que é a dialética. Ao considerarmos a realidade em sua totalidade, teremos que os currículos escolares também precisam abordar os conteúdos de maneira a captar o movimento e as interações entre as dimensões da realidade. Nisso, a Pedagogia Histórico-Crítica, por meio das categorias marxistas de totalidade e dialética, pode contribuir.

O todo é entendido como um produto do pensamento humano – já que não seria possível apreendê-lo de forma total ou absoluta. Mas no materialismo marxista, a totalidade tem uma firme relação com o material, com o concreto, com as condições objetivas, uma firme relação com o movimento dialético da história. Ao considerar qualquer objeto de estudo, como a educação ambiental, em nosso estudo, sua compreensão ser dará quanto mais nos aproximarmos, pela análise, pelo pensamento, de suas múltiplas determinações: o concreto é concreto por ser síntese de múltiplas determinações.

Como uma forma de ver a realidade, a totalidade nos apresenta a unidade entre as contradições, o conjunto de conexões que constituem os fenômenos. Ao compreendermos as interações, enriquecemos nossa compreensão dos fenômenos naturais e sociais ligados à educação ambiental. Pela totalidade, percebemos as conexões e interações que estruturam o conhecimento, o que é necessário para a compreensão da problemática ambiental. Nos currículos escolares, a totalidade dialética leva à superação da transversalidade, pois permite que o saber escolar (que os saberes socioambientais) seja analisado por meio das abstrações do pensamento, realizadas na aprendizagem de cada conteúdo disciplinar (em um momento de análise) e depois, por mediação dos professores, sejam apropriados pelos alunos na forma de sínteses.

Consideramos, portanto, neste estudo, a educação ambiental articulada às nossas reflexões sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e currículo, refletimos sobre as possibilidades da inserção da educação curricular da educação ambiental da escola básica, justamente por meio de uma compreensão crítica de educação e de currículo. Sem a crítica, a educação ambiental não pode cumprir seu papel, porque perde a visão dos problemas socioambientais como consequência do modo de produção capitalista.

Ainda que pareça estranho, como afirma Layrargues (2012), falar que está em crise um sistema que por si mesmo produz crises, nosso atual modelo civilizatório está no limite da exploração ambiental e social para se manter. Vemos o colapso de paisagens naturais, de populações tradicionais, de cidades infladas, de economias locais e globais... porque esse sistema não se sustenta. Não há desenvolvimento sustentável possível no capitalismo, e não há possibilidade de se educar para o ambiente sem prever seu enfrentamento, iniciando pela educação das consciências de crianças, jovens e adultos.

Uma Educação Ambiental Histórico-Crítica, portanto, é aquela que pode considerar a formação humana em direção à plenitude (nunca findável) do

gênero humano, incluindo a compreensão dialética de conceitos ecológicos, sociológicos, políticos, históricos, entre tantos conceitos presentes nos conteúdos escolares, instrumentaliza para a resolução da crise civilizatória, para a transformação social.

Com tudo isso, vemos uma tese se definir: **uma Educação Ambiental Histórico-Crítica pode garantir a superação da fragilidade com que a educação ambiental tem sido inserida nas escolas de educação básica.**

Na articulação entre nossos objetivos de pesquisa, vemos o desenho de uma prática educativa ambiental que se insere nos currículos escolares através de conteúdos conceituais, em cada e toda disciplina; conteúdos que se articulam por meio da totalidade dialética como forma estruturante do currículo; pela mediação de professores que exercem seu papel com objetividade, política, e autoridade garantida pelos conhecimentos culturais que possuem; em processos de ensino e aprendizagem que consideram o pensamento como caminho para se chegar à compreensão do concreto.

E, acima de tudo, uma prática que acredita e luta pela superação da sociedade capitalista, que nos leva a tão urgente busca por soluções para a crise socioambiental contemporânea. Assim, a educação ambiental pode contribuir no contraditório processo de democratização da educação básica numa sociedade tão injusta e desigual.

REFERÊNCIAS

ÂNGULO, Félix. ¿A qué llamamos curriculum? In: ÂNGULO, Félix & BLANCO, Nieves (Orgs.) *Teoría y Desarrollo del Curriculum*. Málaga: Aljibe, 1994.

ARCE, Alessandra. A Formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton (org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000.

BLANCO, Nieves. Las intenciones educativas. In: ÂNGULO, Félix & BLANCO, Nieves (Orgs.) *Teoría y Desarrollo del Curriculum*. Málaga: Aljibe, 1994.

_____. Los contenidos del curriculum. In: ÂNGULO, Félix & BLANCO, Nieves (Orgs.) *Teoría y Desarrollo del Curriculum*. Málaga: Aljibe, 1994.

BORDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989. Disponível em <http://petdireito.ufsc.br/blog/2012/05/11/livro-o-poder-simbolico-de-pierre-bourdieu/>. Acesso em 10 out. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais Volume 1 – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Meio Ambiente/Saúde (Temas transversais)*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. *Lei nº. 9795 de 27 de abril de 1999*. Brasília, 1999.

_____. *Programa Nacional de Educação Ambiental, ProNEA*. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. 3.ed. Brasília: Edições MMA, 2005.

_____. Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Coordenação: Soraia Silva de Mello e Rachel Trajber. Brasília: UNESCO, 2007.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BUENO, Juliane Zacharias. Ética marxista e formação moral na escola. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

CONTRERAS, Jose. El curriculum como formación. In: ÂNGULO, Félix & BLANCO, Nieves (Orgs.) *Teoría y Desarrollo del Curriculum*. Málaga: Aljibe, 1994.

CARVALHO, Edmilson. A Totalidade Como Categoria Central na Dialética Marxista. *Revista Outubro*, n. 15, p. 177-193, 2007. Disponível em http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/15/Artigo_06.pdf. Acesso em 17 abr 2014.

CRUZ, Lilian Giacomini. *Políticas Públicas de Educação Ambiental: um estudo sobre a Agenda 21 escolar*. 2014. Tese (Doutorado em Educação Para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014.

DEMO, P. *Introdução à Metodologia da Ciência*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DUARTE, Newton. *Individualidade para-si: uma contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____ (org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores, Associados, 2001.

_____. A tragédia do construtivismo. *Folha do Estudante*, Bauru, n. 3, p. 3-4, mar./abr. 2009.

_____. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica – a formação do ser humano na sociedade comunista como referencia para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.) *Pedagogia histórico-crítica - 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (orgs.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. 2.ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

_____; FERREIRA, Benedito J. P.; MALANCHEN, Julia; MULLER, Herrmann V. O. A Pedagogia Histórico-Crítica e o Marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 38 -57, abr 2011.

_____ et al. *O Marxismo e a Questão dos Conteúdos Escolares*. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no

Brasil". Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – Anais Eletrônicos, 2012.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Tradução: B. A. Schumann; edição José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2008.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A crítica às pedagogias do “aprender a aprender” – a naturalização do desenvolvimento humano e a influencia do construtivismo na educação. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

HAWKING, Stephen. *Aos ombros de gigantes – as grandes obras da física e astronomia*. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, 2010.

JANKE, Nadja. *Política Nacional de Educação Ambiental: contradições e disputas*. 2012. 224f. Tese (Doutorado em Educação para Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru, 2012.

KRASILCHIK, Myriam. Caminhos do ensino de ciências no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, ano 11, nº 55, jul./set. 1992.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo C.; LOUREIRO, Carlos Frederico B. A educação ambiental e as políticas educacionais: um estudo nas escolas públicas de Teresópolis (RJ). *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 37, n. 2, ago. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 jul. 2014.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. *Revista Contemporânea de Educação* N.º 14 – agosto/dezembro de 2012. 398-421

_____ e LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. *Anais do VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”*. Ribeirão Preto: USP, 2011.

LÊNIN, Vladimir I. (1977) *Sobre a educação*. Volume 1. Lisboa, Seara Nova.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e dialética: contribuições à práxispolítica e emancipatória em educação ambiental. *Revista Educação & Sociedade*, vol.26, n.93, p. 1473-1494, Set./Dez. 2005.

_____. *Trajectoria e Fundamentos da educação ambiental*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: BRASIL. MEC/MMA. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Coordenação: Soraia Silva de Mello e Rachel Trajber. Brasília, UNESCO, 2007.

_____. Mundialização do Capital, Sustentabilidade Democrática e Políticas Públicas: problematizando os caminhos da educação ambiental. *Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient*, v. 22, janeiro a julho de 2009.

_____; AMORIM, Érica Pereira; AZEVEDO, Luísa; COSSIO, Maurício Blanco. Conteúdos, gestão e percepção da educação ambiental nas escolas. In: TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia (Orgs.). *Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

_____ e COSSIO, Maurício F. Blanco. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto. In: BRASIL. MEC/MMA. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Coordenação: Soraia Silva de Mello e Rachel Trajber. Brasília, UNESCO, 2007.

_____; e LIMA, Maria Jacqueline G. S. Ampliando o debate entre educação e educação ambiental. *Revista Contemporânea de Educação* N^o 14 – agosto/dezembro de 2012a. 244-251.

_____ e LIMA, Maria Jacqueline G. S. A Hegemonia do Discurso Empresarial de Sustentabilidade nos Projetos de Educação Ambiental no Contexto Escolar: nova estratégia do capital. *Revista Contemporânea de Educação*. N^o 14 – agosto/dezembro de 2012b. 289-303

MAIA, Jorge Sobral da Silva. *Educação ambiental crítica e formação de professores: construção coletiva de uma proposta na escola pública*. 2011. Tese (Doutorado em Educação Para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2011. 249f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Ciências, Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista – Bauru, 2011.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Primeiro Capítulo. Versão para e-book. Edição Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/ideologiaalema.html>. Acesso em 10 abr. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: Minayo, M.C.S. (org). *Pesquisa Social – teoria, método e criatividade*. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MIRANDA, Marília Gouveia. Pedagogias Psicológicas e Reforma Educacional. In: DUARTE, Newton (org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio B. *Currículos e Programas no Brasil*. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____ e SILVA, Tomás Tadeu (orgs.). Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: _____. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-37.

MORRONE, Eduardo Corrêa e MACHADO, Carlos Roberto da Silva. A Natureza em Marx e Engels: contribuição ao debate da questão ambiental na atualidade. *Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.* v. 24, janeiro a julho de 2010.

NEVES, J. P. *O vir-a-ser da educação ambiental nas escolas municipais de Penápolis – SP*. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru, 2009. 180p.

OLIVEIRA, Haydée Torres. Transdisciplinaridade. In: FERRARO-Jr, L. A. (coord.) *Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

_____. Educação ambiental – ser ou não ser uma disciplina: essa é a principal questão?! In: In: BRASIL. MEC/MMA. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Coordenação: Soraia Silva de Mello e Rachel Trajber. Brasília, UNESCO, 2007.

ORSO, Paulino José e FERNANDES, Hélio Clemente. O Trabalho Docente: Pauperização, Precarização e Proletarização. In: O nacional e o local na História da Educação, 2010, Belém-PA. *Jornada HISTEDBR*. Campinas: FE/Unicamp, 2010. v. 1. p. 1-16.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e Alienação: origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos*. Florianópolis: IOESC, 2005. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/proposta-curricular>. Acesso em 10 jun 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. *Proposições*, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007a.

_____. *Escola e Democracia*. 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2007b. (Polêmicas do Nosso Tempo)

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007c. (Coleção Memória da Educação).

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.) *Pedagogia histórico-crítica - 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011a.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática – problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

_____. *Currículo - um grande desafio para o professor*. Revista de Educação (Lisboa), São Paulo, p. 35-38, 2003. Disponível em <http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/File/GRUPO%20DE%20ESTUDOS/2009/FORMACAO/texto1b-Curriculo-NereideSaviani.pdf>. Acesso em 10 Set. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SORRENTINO, Marcos. et al . Educação ambiental como política pública. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 31, n. 2, Ago. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf>. Acesso em 01 jul. 2014.

TREIN, Eunice Schilling. A Educação Ambiental Crítica: crítica de que? *Revista Contemporânea de Educação*, n. 14 – agosto/dezembro de 2012. 304-318.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Educação ambiental: natureza, razão, história*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

_____. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B. (org.). *A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

_____. et al. A inserção da educação ambiental na Educação Básica: que fontes de informação os professores utilizam para sua formação? *Ciência & Educação*, v. 19, p. 359-377, 2013.

TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia (Orgs.). *Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

ZANARDINI, João Batista. Os PCNs como proposição de currículo do contexto histórico, político e econômico das políticas educacionais neoliberais. In: *Anais do VI Seminário de estudos e pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil*. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe/Rede Histedbr, 2003. p. 1-15. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario6/titulos_Ens_fund.htm. Acesso em 12 jul 2014.

YOUNG, Michael. F. *Knowledge and control*. Londres: Collier McMillan, 1971.