



Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Revista do PPGA/FURG-RS

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

## **TEORIA SOCIAL CRÍTICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: contribuições à educação ambiental**

**Carlos Frederico B. Loureiro<sup>1</sup>**

**Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis<sup>2</sup>**

**Resumo:** Este artigo problematiza a contribuição do materialismo histórico-dialético para a questão ambiental buscando na pedagogia histórico crítica subsídios para a educação ambiental, como uma pedagogia socialista, inserida no pensamento marxista e nas lutas pela educação pública e em defesa do trabalhador da educação, algumas de suas formulações e proposições são de destacada relevância para a materialização das políticas públicas e práticas em educação ambiental, em especial no contexto escolar. Para isso, na parte inicial, serão retomados alguns dos pressupostos de uma epistemologia crítica e da ontologia do ser social, nos termos do materialismo histórico-dialético, que situam a linha de argumentação adotada pela pedagogia histórico-crítica. A seguir se problematiza a educação como processo de formação humana e a busca de superação das relações sociais de dominação para refletir como, na educação escolar, inclusive a ambiental, o currículo escolar tem importância histórica e social, sendo essa a contribuição mais significativa da pedagogia histórico crítica para a educação ambiental crítica que tem no pensamento marxista seu referencial teórico e metodológico.

**Palavras-chave:** Educação ambiental; materialismo histórico-dialético; teoria crítica -pedagogia histórico-crítica

## **CRITICAL SOCIAL THEORY AND HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY: contributions to environmental education**

---

<sup>1</sup> Professor dos programas de Pós-graduação em Educação e em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Líder do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS). E-mail: [fredericoloureiro89@gmail.com](mailto:fredericoloureiro89@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da UNESP-Bauru. Pesquisadora do CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental – GPEA. Email: [mariliatozoni@uol.com.br](mailto:mariliatozoni@uol.com.br)

**Abstract:** This paper discusses the contribution of dialectical-historical materialism to the environmental debate, seeking foundations for environmental education in historical-critical pedagogy. As a socialist pedagogy stemming from Marxian thought and the struggles for public education and in defense of education workers, some of its statements and proposals are paramount to the materialization of environmental education practices and public policies, especially in the school context. For that purpose, the first section reviews some foundations of a critical epistemology and of the ontology of social being in dialectical-historical materialism's terms, thus situating historical-critical pedagogy's reasoning. The following section problematizes education as a process of human formation and the search for overcoming social relations of domination to discuss the social and historical significance of curricula for school education, including the environmental one. It finally claims such significance to be historical-critical pedagogy's largest contribution to critical environmental education, which has Marxian thought as its theoretical and methodological basis.

**Keywords:** Environmental education; dialectical-historical materialism; critical theory – historical-critical pedagogy

## **Introdução**

Extensa é a produção acadêmica na educação ambiental que se utiliza de categorias teóricas e autores inseridos no campo crítico marxista ou que com este dialoga diretamente. Ocupa espaço também significativo, a publicação de artigos e livros que têm por objeto essa relação e que tratam da importância dessa tradição para se pensar as questões ambientais no capitalismo em seus formatos contemporâneos (FOSTER, 2005; DUSSEL, 2011; LOUREIRO, 2007, 2014 e 2015; LOUREIRO, TREIN, TOZONI REIS e NOVICKI, 2012; LOWY, 2014; ALTVATER, 2007; entre muitos outros).

Em todos estes trabalhos, um dos argumentos centrais utilizados, e crescentemente reconhecido no cenário nacional e internacional, é que a teoria social crítica inaugurada por Karl Marx fornece categorias metodológicas e conceituais indispensáveis para a compreensão das raízes da crise ambiental, que em última instância, é uma crise sistêmica, inerente ao modo de produção capitalista. Particularmente no campo educacional, essa contribuição apresenta-se como igualmente relevante, uma vez que algumas das principais formulações pedagógicas e teorias da educação, desde os anos de 1960 para a educação e desde a década de 1980 para a educação ambiental, tiveram nessa abordagem sua principal fonte teórica de interlocução. Nesse escopo, destacam-se as teorias reprodutivistas e crítico-reprodutivistas da educação, a pedagogia histórico-crítica (MAIA, 2015; TOZONI REIS e CAMPOS, 2014) e certas leituras da pedagogia libertadora e da educação popular (COSTA e LOUREIRO, 2015; LOUREIRO e TORRES, 2014; PALUDO, 2015).

Assim posto, consideramos que para o presente artigo não seria oportuno retomar os argumentos relativos à relevância ou à contribuição do materialismo histórico-dialético para a questão ambiental, mas aprofundar naquilo que se mostra como um dos aspectos mais incipiente em um largo leque de questões e temas: a pertinência da pedagogia histórico-crítica para a educação ambiental. Inscrita integralmente no âmbito do marxismo e das lutas pela educação pública e em defesa do trabalhador da educação, algumas de suas formulações e proposições são de destacada relevância para a materialização das políticas públicas e práticas em educação ambiental, em especial no contexto escolar.

Esta concepção pedagógica, conforme se desenvolverá adiante, pode ser definida inicialmente como:

... tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2016. [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_pedagogia\\_historico.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm)).

Para atingir o objetivo proposto, na parte inicial, serão retomados alguns dos pressupostos de uma epistemologia crítica e da ontologia do ser social, nos termos do materialismo histórico-dialético, que situam a linha de argumentação adotada pela pedagogia histórico-crítica. Na metade seguinte serão tratadas algumas de suas categorias fundantes que contribuem para refletir sobre os rumos da educação ambiental.

Antes, porém, um rápido esclarecimento é necessário.

Aqui a adoção da terminologia “teoria social crítica” se refere à sua origem no âmbito do marxismo com desdobramentos sobre outras perspectivas teóricas deste derivadas ou em diálogo. Tal perspectiva, ao reconhecer que o indivíduo e as múltiplas dimensões da vida humana (família, ciência, arte, educação etc.) se constituem na e pelas relações sociais historicamente determinadas, afirma uma ontologia social do ser humano. Logo, interpretar, representar e conhecer algo (uma pessoa, um grupo, classe ou qualquer categoria da existência social) implica conhecer os modos de produção da existência material e simbólica, os distintos modos de ser.

Ao refutar toda forma de pensamento que dissocia sociedade e natureza, indivíduo e sociedade, e que fragmenta o real em seu movimento contraditório, por entende-las como formas constitutivas das relações alienadas capitalistas, busca superar o idealismo e o objetivismo, a “naturalização” do que é socialmente produzido e a essencialização do ser humano. Para tanto, sustenta um modo de pensar que se define na práxis social, que apreenda o movimento do real em sua complexidade e enquanto totalidade. Afinal, uma prática revolucionária exige uma teoria revolucionária, que qualifique a ação transformadora para além do exercício crítico de questionar racionalmente algo posto como problema.

Ler a realidade de forma crítica nos ajuda a explicitar as relações sociais mercantilizadas e alienantes que perpassam a forma hegemônica de organizar a sociedade. Por isso entendemos que incorporar a dimensão ambiental na educação é expressar o caráter político, social e histórico que configura a relação que os seres humanos estabelecem com a natureza mediada pelo trabalho. [...] é parte do compromisso ético-político do pensamento crítico explicitar que a produção do conhecimento, enquanto produção social, não se separa de sua dimensão ideológica e de seu compromisso de classe (TREIN, 2012, p. 316).

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

### **Ontologia do ser social, epistemologia crítica e educação**

O ser humano para existir precisa continuamente produzir seus meios de vida. Isso impõe a transformação da natureza na satisfação de necessidades materiais e simbólicas, biológicas e socialmente estabelecidas ao longo da história. Esse processo de transformação da natureza, denominado de trabalho, não só determina dialeticamente o modo como satisfazemos necessidades como o nosso próprio modo de existir como indivíduos em sociedade. Nesse movimento ontológico, o ser natural se constitui também como ser social.

A natureza devindo na história, por meio do ato da produção da sociedade (em toda a sua complexidade), é a própria natureza humana, que se constitui na dinâmica da natureza enquanto pressuposto da atividade humana. Assim, para o materialismo histórico-dialético não existem duas essências: a humana e a natural, mas sim a dialética natureza histórica-história natural, a unidade da natureza que está para além de nós e a partir da qual nos afirmamos como ser humano e nos tornamos distintos. Tal concepção implica afirmar que a materialidade dos processos que contam com a atividade humana não pode ser vista de modo mecânico, pois nas próprias relações causais se inserem as ações dos agentes sociais. A determinação material deve ser entendida como momentos e condições objetivas e objetivadas (historicamente produzidas) das quais partimos em nosso movimento de transformação e constituição do ser social e da própria realidade (CHASIN, 2009).

A história, em Marx, não se refere a uma sucessão de fatos e ideias no tempo, mas ao modo concreto como produzimos nossa existência social sob certas condições. Isso significa procurar entender a indissociação entre o sujeito, a ação, o produto desta e as características tendenciais que a sociedade assume nesse movimento. A totalidade social, nessa linha de raciocínio, é um complexo estruturado e historicamente determinado, ou melhor dizendo, um complexo de complexos cujas partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas entre si, numa série de interrelações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam (BOTTOMORE, 2001).

Com isso, todo trabalho é social e em sendo social, o que é produzido, aprendido e conhecido precisa ser transmitido e constantemente recriado no movimento de objetivação-subjetivação que cada um de nós realiza. Em sendo um ser que se torna específico por sua atividade criadora e intencional (a práxis) no mundo e na relação com o outro, que tem no trabalho seu momento fundante, a educação torna-se uma exigência

do tornar-se humano. Não há sociedade sem educação, no sentido de que não vida social sem que o que a humanidade produziu (instrumentos, tecnologia, ciência, arte, condutas, costumes, valores, conhecimentos vários, ou seja, cultura) seja transmitido, reproduzido, ampliado, socializado e transformado.

Toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação (KONDER, 2000, p. 112).

A educação, em uma ontologia do ser social, é o próprio movimento de formação humana, sob relações concretas e condições objetivas. Compreender o mundo, ter consciência dele, interpretá-lo, “ser mundo”, fazer juízo de valor e estabelecer códigos linguísticos são acontecimentos que se efetivam tão somente em sociedade. Mas vivemos nos últimos séculos em uma sociedade que se constituiu pela exploração do trabalho, na busca de mais riqueza (transformada em mercadoria e dinheiro) para se reproduzir. Portanto, se nossa intenção é a superação dessa forma social alienada, a ação educativa deve ser direcionada para a satisfação de nossas necessidades sem opressão, discriminação e reprodução da dominação e dos mecanismos de expropriação.

Isso em nada se confunde com busca pela “salvação”, por um ser humano idealizado, ou com doutrinação, mas é a afirmação da possibilidade humana e histórica de transformação, de superação das relações objetivamente destrutivas que se universalizaram no capitalismo. Tais relações sociais são destrutivas porque são fundamentalmente mediadas pelo trabalho alienado, que se realiza como fim e como meio, tornando-as impessoais e “invertidas”, ou seja, subordinando a produção da existência à acumulação de riqueza coisificada.

Esse tipo de ontologia, que estabelece a relação intrínseca entre trabalho e educação, impõe uma epistemologia crítica. Nesta, um conhecimento que não apreenda as formas sociais capitalistas em seu movimento totalizante e não exija em suas premissas a autorreflexão, no sentido de reconhecer o contexto social em que se estabelece, é impreciso, tende à absolutização de verdades como dogmas e a transformar o próprio ato de produzir conhecimentos em uma formalidade lógica, idealmente posta em um metalugar fora das relações sociais (LUKÁCS, 2010).

Ao recusar a verdade absoluta e igualmente o relativismo, o pragmatismo e o “jogo de linguagem”, os críticos buscam estabelecer uma teoria que reconhece a relação

intrínseca entre objetividade e subjetividade, que coloca a relatividade na historicidade. A teoria social crítica é, em resumo, uma teoria da constituição de formas sociais historicamente específicas que são simultaneamente formas de objetividade e subjetividade sociais. (POSTONE, 2014). E tal teoria só pode ser concebida no âmbito de uma ontologia do ser social, de uma concepção radicalmente histórica e autocriadora do ser humano.

Para essa concepção de homem, o homem singular (que aqui será chamado de indivíduo) não é um ser que traria já, dentro de si mesmo, ao nascer, essa essência já delimitada e que, por isso, esse homem poderia existir isoladamente, sendo a sociedade somente o ambiente através do qual essa sua essência se desenvolveria. De modo algum! Segundo a mencionada concepção histórico-social, o homem singular é um ser social, uma "síntese de múltiplas determinações" (Marx, 1983a). Em outras palavras: é uma síntese complexa em que a universalidade se concretiza histórica e socialmente, através da atividade humana que é uma atividade social - o trabalho -, nas diversas singularidades, formando aquela essência. Sendo assim, tal essência humana é um produto histórico-social e, portanto, não biológico e que, por isso, precisa ser apropriada e objetivada por cada homem singular ao longo de sua vida em sociedade. É, portanto, nesse vir-a-ser social e histórico que é criado o humano no homem singular. Como se pode depreender daí a relação dialética singular-particular-universal é fundamental e, enquanto tal, indispensável para que se possa compreender essa complexidade da universalidade que se concretiza na singularidade, numa dinâmica multifacetada, através das mediações sociais - a particularidade (OLIVEIRA, 2001, p. 1).

### **Ontologia do ser social, epistemologia e Pedagogia Histórico-Crítica**

O vir-a-ser, social e histórico, de que tratamos até agora é o ponto de partida – e de certa forma de chegada – da pedagogia histórico-crítica. Ou seja, dentre essas mediações sociais que atuam para criar o humano no homem singular está a educação. A educação, portanto, na perspectiva da teoria crítica marxista, pode ser definida, como afirmou Saviani (2008, p.13) como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é histórica e coletivamente produzida pelo conjunto dos homens”. O significado dessa que tem sido considerada a mais brilhante definição de educação – por ser ao mesmo tempo muito simples e muito complexa – nos remete à ontologia do ser social: o permanente, necessário e intencional processo de formação humana. Mas qual formação humana?

A necessidade de problematizar a formação humana, buscando qualificá-la como educação humana plena, onilateral, – e podemos trazer aqui a educação ambiental – tem

sido objeto de estudos na pedagogia histórico-crítica. Essa perspectiva pedagógica, construída coletivamente por vários autores que se dedicam ao estudo das contribuições do pensamento marxista para a educação, nos ensina que qualquer aspecto do processo educativo exige a definição da função social da educação, particularmente da educação escolar. Isto é, os objetivos, valores e princípios de qualquer processo educativo responde – e corresponde - a um determinado projeto de formação humana, o que está fundamentado em um modelo de sociedade que se pretende garantir/reproduzir – ou superar/transformar.

Nesta lógica, tendo em vista a formação do homem pleno, onilateral, livre e universal, que tenha acesso à complexidade da riqueza cultural e material do gênero humano (DUARTE, 1993), a educação crítica e transformadora supera o conhecimento imediato, espontâneo, aparente, aquele imerso na cotidianidade, o senso comum e a compreensão sincrética da realidade. A busca de formação humana plena, onilateral, livre e universal implica na assimilação da cultura, da compreensão da totalidade e da essência que é intrínseca aos fenômenos, como analisa Saviani (2003).

A educação como formação humana, portanto, pode ser entendido como desenvolvimento pleno da pessoa humana, definido como “onilateral” (MARX e ENGELS, 1979; MARX, 1993). A onilateralidade, então, refere-se à concepção de homem, no pensamento marxista, resultado da realização de sua atividade vital e essencial humana: o trabalho. Esse trabalho, que supera o conceito econômico pelo conceito filosófico dessa atividade humana vital, define a natureza humana, e a concepção de homem, a essência humana, inserida no desenvolvimento histórico das sociedades. Então, na construção da concepção de homem ao compreendê-lo inserido na história, temos que buscar compreendê-lo no interior do modo de produção capitalista. Sabemos ainda que aquilo que define esse modo de produção é a divisão do trabalho.

Busquemos a compreensão clássica da divisão de trabalho para a compreensão daquilo que podemos considerar a síntese da organização de nossas sociedades sob este modo de produção: de um lado – e antagonicamente – estão aqueles que detém os meios de produção e de outro os não o detém, que detém – e que somente lhes resta vende-la – a força de trabalho. Ao ser posicionado, histórica e socialmente, como aquele que “vende” sua força de trabalho resultando no afastamento do produto e do processo de trabalho – a alienação – o trabalhador afasta-se também do trabalho como atividade vital humana, está relegado ao trabalho unilateral. Então, se seu oposto, a

onilateralidade, como desenvolvimento pleno da pessoa humana pelo desenvolvimento pleno de sua atividade vital – o trabalho - está na base da concepção marxista de formação humana e portanto de educação, é sob o modo de produção capitalista que a educação crítica e transformadora que caracteriza a proposta educativa da pedagogia histórico-crítica diz respeito à superação, concreta e histórica, da condição de alienação dos homens. A onilateralidade é, portanto, considerada a finalidade da educação (ENGUIITA, 1989; MANACORDA, 1991).

Embora não encontremos nos escritos de Marx aqueles dedicado especificamente à educação – salvo algumas pequenas incursões - é no Manuscritos Econômicos Filosóficos (MARX, 1993) que encontramos o conceito de onilateralidade definido como a apropriação plena do-ser-humano pelo ser humano, um “vir a ser” humano expresso pela ideia de pessoa humana como ser natural universal, social e consciente: onilateral.

Se a onilateralidade é a possibilidade filosófica de realização do homem pleno, ao examinarmos a histórica vemos que, sob as condições de dominação das sociedades organizadas pelo modo capitalista de produção, a onilateralidade da pessoa humana, que desenvolve sua atividade vital de forma explorada, alienada, unilateral, sua formação humana plena não se realiza.

Assim, sob as relações sociais contraditórias, de exploração, a possibilidade de ser humano – o vir-a-ser - não se realiza, resultando em formas de desenvolvimento humano alienadas e alienantes. Isso significa dizer que é no processo histórico que o humano pode – ou não pode – ser pleno de humanidade. A condição de alienação da pessoa humana transforma as relações sociais, as relações entre “pessoas”, em relação entre “coisas”. Transforma o trabalho, de atividade vital humana voltado para o desenvolvimento pleno humano em “mercadoria”: o trabalhador vende sua força de trabalho, não se apropriando do produto nem do processo de trabalho. Assim, as relações sociais sob o modo de produção capitalista define o trabalho – a atividade humana por excelência - como alheio, independente, autônomo à pessoa humana: alienado.

Então, se o processo de formação humana plena não se realiza sob o modo capitalista de produção, busquemos sua superação: a transformação do próprio modo de produção. Nesse sentido, não podemos afirmar que é pela educação que se realiza – ou realizará – esta transformação, mas podemos afirmar – e acreditar – que é a educação

tem, nesta perspectiva, uma tarefa histórica e social e cumprir: instrumentalizar os sujeitos. Instrumentalizar a pessoa humana para que ela supere a condição de alienação e busque, em sua prática social, a transformação daquilo que a define alienada: o modo capitalista de produção. E é a essa educação – crítica e transformadora – que a pedagogia histórico-crítica dá a função de socialização do saber sistematizado pela cultura de que fala Saviani (2008).

Pensemos também que é essa assimilação da cultura, a compreensão da totalidade e a essência dos fenômenos – sejam eles naturais, sociais ou históricos – que exige uma ação intencional e sistematizada. Nesse sentido, é da educação escolar que se ocupa – prioritária mas não exclusivamente – a pedagogia histórico-crítica. Segundo Saviani (2008), é nas sociedades modernas que a escola tem essa função específica de socialização do saber sistematizado pela cultura.

Uma outra contribuição da pedagogia histórico-crítica para a educação ambiental, especialmente a escolar é que, pela sua exigência particular, o desenvolvimento da educação escolar exige a identificação dos elementos culturais necessários para a formação plena que está em sua base teórica, além, é claro, das formas metodológicas para essa apropriação crítica, por parte dos sujeitos educandos, desses elementos culturais.

Assim, a pedagogia histórico-crítica radicaliza a ideia de que a educação escolar, cuja função é a socialização dos saberes, trata da apropriação – crítica – desses saberes, compreendidos como conteúdos escolares. Sabemos que muito se tem dito – e especialmente maldito – sobre os conteúdos escolares no Brasil e no mundo, mas queremos destacar aqui que estamos tratando de conteúdos tratados de forma crítica com o objetivo de apropriação dos elementos da cultura voltados para a transformação social, conteúdos que emergem da prática social em que educador e educando estão inseridos: “instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2008, p. 71). Aqui é importante destacar que a prática social é o ponto de partida e de chegada do trabalho educativo sob esta perspectiva crítica, é nela que buscamos os conteúdos – conhecimentos – como instrumentos culturais que possibilitam, no interior da luta de classes, as camadas populares lutarem pela superação das condições de alienação em que vivem sob o modo capitalista de produção.

Assim, a pedagogia histórico-crítica defende a necessidade de identificarmos e incorporarmos nos currículos escolares os conteúdos que emergem da prática social alienada e alienante, selecionando o que é primordial e o que é secundário, o que significa “traduzir” a cultura humana, incorpora-la ao saber escolar na perspectiva da transformação das relações sociais. Assim, também é fundamental pensarmos nas formas desse processo educativo sendo necessário que os conhecimentos – os conteúdos culturais incorporados - sejam tratados de forma a garantir a apropriação dos conhecimentos produzidos pela cultura humana. Aqui entra a contribuição da pedagogia histórico-crítica para a superação de algumas “crenças” didáticas e pedagógicas popularizadas principalmente pelo movimento escolanovista, inclusive a automatização de mecanismos que permitam a compreensão e reflexão crítica garantida pelo domínio de determinados saberes e procedimentos (SAVIANI, 2003).

É preciso chamar a atenção aqui que para a organização da educação ambiental, assim como para a educação escolar, o próprio conceito de currículo exige problematização pois seus objetivos, seus princípios e seus componentes não são únicos, ao contrário, envolvem uma multiplicidade de concepções e significados que carregam diferentes visões sociopolíticas sobre a especificidade da educação, do ensino e da escola. Na inserção da educação ambiental na escola isso é ainda muito complicado, pois um número significativo de educadores ambientais considera os conteúdos curriculares da educação básica obsoletos por si mesmos. Assim, é preciso buscar compreender que na perspectiva acrítica o conteúdo curricular se apresenta como um corpo de conhecimentos que nos é dado, sobre o qual não se pode “negociar”, ou seja, os conhecimentos estão acima da escola e dos educadores e dos educandos, ou ainda de quaisquer outros indivíduos, enfatizando aspectos intelectuais do processo de formação humana pela educação de forma neutra, o que significaria acreditar que eles estão livres de valores ou interesses sociais.

Por outro lado, na perspectiva crítica, como nos trabalhos de Young (1971), os conteúdos do currículo são necessariamente considerados como resultado de escolhas, portanto, inseridos no movimento histórico e social das sociedades aos quais se refere. Se os conteúdos do currículo são resultados de escolhas, são social e historicamente definidos, são vivos, podendo ser transformados. Ao estabelecermos as relações dos currículos escolares com a cultura, o poder e a ideologia, o currículo ganha contexto social e histórico, superando possível aparência de neutralidade ou ingenuidade. É esse

o sentido que a pedagogia histórico-crítica dá ao valoriza-los e ao indicar a prática social como ponto de partida e de chegada de sua sistematização. Assim como essa, outros autores mais críticos afirmam que os conteúdos escolares corporificados nos currículos devem ser vistos como coprodutores das relações assimétricas de poder no interior da sociedade de classes e “também como histórica e socialmente contingente” (MOREIRA; SILVA, 2002, p.21).

Então, se a educação diz respeito ao processo de formação humana onilateral, e se sob o modo capitalista de produção a onilateralidade possível se dá na busca de superação das relações sociais alienadas, na educação escolar, onde a educação ambiental tem importância histórica e social, a identificação na prática social dos elementos culturais necessários à apropriação do mundo – conhecido por todos como currículo escolar – pode contribuir para esse processo de superação. Essa é considerada aqui uma contribuição significativa da pedagogia histórico-crítica para a educação ambiental crítica que tem no pensamento marxista seu referencial teórico e metodológico.

## **Conclusão**

Com esse texto, evidenciamos que mesmo não tendo por objeto central a educação ambiental, o materialismo histórico-dialético, por sua ontologia do ser social e por ser uma perspectiva epistemológica crítica-transformadora, e a pedagogia histórico-crítica, por sua contribuição no entendimento da função social da educação e da escola para a formação humana, são de grande relevância para a educação e para o debate ambiental em geral. Não por acaso, autores do campo marxista são crescentemente utilizados no processo de discussão sobre sustentabilidade e em temáticas ambientalistas e da ecologia política, diante da intensificação da crise societária.

Diferentemente de ontologias essencialistas e abordagens teóricas que partem dos aspectos subjetivos e individuais, a ontologia marxiana permite superar a dualidade subjetividade-objetividade ao colocar como elemento fundante da condição humana o trabalho e a atividade ontocriadora. Ao ter por fundamento do ser social o trabalho, coloca como elemento central de sua leitura de mundo a relação sociedade-natureza, a produção social da existência. Com isso, estabelece no processo de produção do conhecimento uma epistemologia crítica das relações sociais e de como nos relacionamos com e na natureza na produção dos meios de vida e da satisfação de

nossas necessidades simbólicas e materiais, o que é de suma importância para o entendimento das determinações sociais e históricas da questão ambiental.

Para o materialismo histórico-dialético, no entanto, não basta a crítica racional, o exercício mental de negação das condições objetivadas no capitalismo, para se obter um outro patamar de relações sociais. É preciso uma prática correspondente, encarnada pelos trabalhadores e pelo conjunto dos expropriados pelo sistema do capital, em um movimento praxiológico de transformação. Em sendo as pessoas seres sociais e as sociedades historicamente determinadas, é possível conceber e buscar como intencionalidade política e educativa a superação da forma social alienada, como exigência real da necessidade de enfrentamento e supressão dialética das relações que coisificam e impõem um processo destrutivo da vida.

A pedagogia histórico-crítica nasce desta perspectiva de interpretação da realidade, do entendimento de que a educação, como formação humana (de ser humano), estabelece seus princípios e valores a partir de um determinado projeto de sociedade que atende às exigências de uma época e da compreensão de mundo. A compreensão da escola enquanto instituição que se constitui na materialidade social, não podendo ser pensada fora das relações de produção e das relações de dominação legitimadas pelo Estado, tem uma função específica nesse processo de formação humana que caracteriza a educação: a socialização do saber sistematizado pela cultura.

Assim, nossa expectativa sobre este texto, é que ele contribua para pensarmos a educação ambiental, particularmente a educação ambiental escolar, nessa perspectiva crítica e transformadora. Isto é, trata-se de uma proposta de educação ambiental crítica voltada à crítica da sociedade organizada sob o modo capitalista de produção e voltada para a transformação dessas relações sociais, compreendidas como relações de exploração, no interior da sociedade – e aqui estamos falando claramente da luta de classes – e de exploração da sociedade com a natureza – e aqui falando da transformação da natureza em mercadoria.

Ao partir desses pressupostos, não só afirma sua intencionalidade transformadora da sociedade em busca da formação humana onilateral, como traz contribuições decisivas para a proposição de uma estrutura curricular e de práticas pedagógicas que possibilitem a apropriação da riqueza cultural e material – dos saberes - produzida pelo gênero humano. Essa é, segundo entendemos, a garantia de uma formação livre, complexa e integral.

## Referências

- ALTVATER, Elmar. Existe um marxismo ecológico?. In: BORON, A., AMADEO, J. e GONZALEZ, S. (orgs.) **A teoria marxista hoje**. Problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, 2007.
- BOTTOMORE, T. (editor). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- CHASIN, J. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- COSTA, César Augusto S. e LOUREIRO, Carlos Frederico B. Interculturalidade, exclusão e liberdade em Paulo Freire na leitura de Enrique Dussel: aproximações crítico-metodológicas para a pesquisa em educação ambiental. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, São Carlos, v. 10, n.1, 2015.
- DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.
- DUSSEL, Enrique. La cuestión ecológica en Marx. In: MARTINEZ, Leonardo M. (org.) **Cultura y Natureza**. Bogotá: Jardim Botânico de Bogotá, 2011.
- ENGUIITA, M. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FOSTER, John Bellamy. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- KONDER, Leandro. **A construção da proposta pedagógica do SESC-Rio**. Rio de Janeiro: Editora SENAC, 2000.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. Pensamento crítico, tradição marxista e a questão ambiental: ampliando os debates. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B. (org.) **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. Materialismo histórico-dialético e a pesquisa em educação ambiental. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, São Carlos, vol. 9, n. 1, pp. 53-68, 2014.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação ambiental e epistemologia crítica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, v. 32, n. 2, 2015.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. e TORRES, Juliana R. (orgs.). **Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico B., TREIN, Eunice, TOZONI-REIS, Marília Freitas de C., NOVICKI, Victor. Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. **Caderno CEDES**, Campinas. v. 29, n. 77, 2012.

LOWY, Michael. **O que é ecossocialismo?** São Paulo: Cortez, 2014.  
LUKÁCS, Georgy. **Prolegômenos**: para uma ontologia do ser social. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAIA, Jorge Sobral da Silva. Problemáticas da educação ambiental no Brasil: elementos para reflexão. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, v. 32, n. 2, 2015.

MANACORDA, M.A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/autores Associados, 1991.

MARX, K & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1979.

MARX, K. **Manuscritos económicos-filosóficos**. Edições 70. 1993.

MOREIRA, A.F.B; SILVA, T.T. (orgs.). Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-37.

OLIVEIRA, Betty. **O método materialista histórico dialético**. Conferência de abertura do V Encontro de Psicologia Social Comunitária. São Carlos: Abrapso, 2001.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, 2015.

POSTONE, Moishe. **Tempo, trabalho e dominação social**. São Paulo: Boitempo, 2014.

SAVIANI, D. **A pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003.

TOZONI-REIS, M. F. C.; CAMPOS, Luciana Lunardi. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. **Educar em Revista**, v. 3, p. 145-162, 2014.

TREIN, Eunice S. Educação ambiental crítica: crítica de que? **Revista Contemporânea de Educação**. v. 7, n. 14, ago.-dez. 2012.

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