



**Marcela de Moraes Agudo**



Afiliação Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)

[marcelamagudo@gmail.com](mailto:marcelamagudo@gmail.com)

**Lucas André Teixeira**



Universidade Estadual Paulista (UNESP)

[lucasandreteixeira@gmail.com](mailto:lucasandreteixeira@gmail.com)

# **A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO CAMINHO POSSÍVEL PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA**

## **RESUMO**

A educação ambiental crítica vem avançando no sentido de marcar sua diferença com as perspectivas pedagógicas mais conservadoras. Contudo, sob esta denominação, foram englobadas concepções de educação ambiental com fundamentos bastante distintos, como a fenomenologia, a hermenêutica, a dialética idealista, a dialética materialista, a teoria crítica e a complexidade. Com o objetivo de qualificar os fundamentos que sustentam a crítica que está sendo realizada, apresentamos a pedagogia histórico crítica como caminho possível para pensar uma educação ambiental crítica. Do ponto de vista metodológico, tomamos como pressupostos teórico-metodológicos os fundamentos da dialética marxista para orientar o percurso trilhado na construção desse ensaio teórico. Os resultados discutidos apontam que, apesar de a educação ambiental crítica mostrar a necessidade de enfrentar a crise socioambiental, apenas questionar a profunda desigualdade social não é suficiente; é importante definirmos a pedagogia histórico-crítica e o materialismo histórico dialético como fundamentos filosófico e pedagógico radicais enquanto caminho concreto possível de enfrentamento necessário na superação dos problemas socioambientais.

**Palavras-chave:** Pedagogia Histórico Crítica. Educação Ambiental. Materialismo Histórico Dialético.

## **HISTORIC-CRITICAL PEDAGOGY AS A POSSIBLE WAY FOR A CRITICAL ENVIRONMENTAL EDUCATION**

### **ABSTRACT**

Critical environmental education has been moving towards making a difference with more conservative pedagogical perspectives. However, under this denomination, conceptions of environmental education with quite different foundations such as phenomenology, hermeneutics, idealistic dialectics, materialistic dialectics, critical theory and complexity. In order to qualify the foundations that underpin the critique being performed, we present historical-critical pedagogy as a possible way to think about a critical environmental education. From the methodological point of view, we take as theoretical-methodological assumptions the foundations of the Marxist dialectic to guide the path taken in the construction of this theoretical essay. The results discussed show that, despite critical environmental education shows the need to face the social and environmental crisis, just questioning the deep social inequality is not enough; it is important to define historical-critical pedagogy and dialectical historical materialism as radical philosophical and pedagogical foundations as possible concrete way of confronting necessary in overcoming socio and environmental problems.

**Keywords:** Historical-Critical Pedagogy. Environmental Education. Historical-Dialectical Materialism.

**Submetido em:** 13/03/2019

**Aceito em:** 07/11/2019

**Publicado em:** 06/04/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p283-301>



## I INTRODUÇÃO

A educação ambiental despontou como uma preocupação emergente na área da educação, no momento em que a degradação socioambiental passou a ser denunciada com maior intensidade no cenário mundial, dado o exponencial crescimento dos problemas ambientais. Grün (2007) considera que, no Brasil, esse momento de preocupação com as questões ambientais passou a ganhar destaque durante a década de 1990, momento em que o debate sobre o ambiente passou a expandir seus horizontes ao considerar os condicionantes sociais em suas análises.

Com isso, a área da pesquisa em educação ambiental no Brasil passou a incorporar uma tendência hegemônica que trazia como princípio a contingência de interpretar a questão ambiental por meio de pressupostos que reivindicavam conceber o ambiente como resultado das relações sociais que decorrem da relação entre sociedade e natureza. Para além de uma concepção tradicional e conservadora de fragmentar e naturalizar as análises dos impactos ambientais, até então vigentes, o contexto da década de 1990 inaugurou os debates em torno da pesquisa em educação ambiental brasileira, bem como a importância de inserção dessa temática em todos os níveis de ensino. Do ponto de vista epistemológico, tivemos a ampliação das possibilidades de análise da realidade, por meio de vertentes que renovaram a compreensão do ambiente como resultado da organização social, política e econômica.

Consideramos que esse contexto proporcionou efeitos significativamente progressistas no âmbito da pesquisa em educação ambiental no Brasil. Nessa mesma direção, é possível observar que a ampliação na forma de se compreender a relação entre o ambiente e as relações sociais também teve algum efeito sobre o contexto das políticas públicas brasileiras. Assim, podemos afirmar que, em alguma medida, os efeitos desse contexto histórico coincidem com o início do processo de inserção concreta do Brasil na política e na economia neoliberal, propiciado pelo processo de redemocratização da sociedade brasileira, demarcadamente representado pela “constituição cidadã” de 1988 e pela “Lei de Diretrizes e Bases da Educação”, de 1996. Dessa forma, essa expansão de horizontes das pesquisas e da inserção da educação ambiental em vários níveis de ensino foi inerentemente forjado no bloco histórico carregado de princípios e valores da doutrina neoliberal.

Desde então, tivemos um cenário de fortalecimento da pesquisa em educação ambiental no Brasil, caracterizado por disputas que significaram avanços e retrocessos, tanto do ponto de vista político como do ponto de vista teórico-prático. Contraditoriamente, houve resistência e enraizamento da necessidade de sólida discussão teórica para orientação da prática. Nesse sentido, podemos afirmar que a educação ambiental crítica vem avançando no sentido de marcar sua diferença com as perspectivas pedagógicas mais conservadoras.

Contudo, sob essa denominação, foram englobadas concepções de educação ambiental com fundamentos epistemológicos bastante distintos, como a fenomenologia, a hermenêutica, a dialética idealista, a dialética materialista, a teoria crítica e a complexidade. Diante dessa realidade, é necessário definir um posicionamento sobre qual crítica está sendo realizada e com qual objetivo.

Assim, o objetivo principal deste artigo é qualificar os fundamentos que sustentam a crítica que está sendo realizada no âmbito epistemológico da educação ambiental crítica. Para se atingir esse objetivo, apresentamos a pedagogia histórico crítica como caminho possível para pensar uma educação ambiental crítica. Do ponto de vista metodológico, tomamos como pressupostos teórico-metodológicos os fundamentos da dialética marxista para orientar percurso trilhado na construção desse ensaio teórico.

Com isso, pretendemos defender o enfrentamento pedagógico da crise socioambiental, por meio de uma educação ambiental crítica que assuma o compromisso de confrontar a luta de classes que recai sobre a problemática socioambiental, no sentido de possibilitar a apropriação e ação de conhecimentos críticos, dialéticos e revolucionários nesse processo de interpretação da relação natureza e sociedade. Para tanto, assumimos a defesa de que é importante definirmos a pedagogia histórico crítica e o materialismo histórico dialético como fundamentos filosófico e pedagógico radicais enquanto caminho concreto possível de enfrentamento necessário na superação dos problemas socioambientais.

Para atingirmos essa defesa, inicialmente pretendemos apresentar um breve contexto histórico de como a crítica da educação ambiental crítica envolve diferentes referenciais teóricos e não apenas o materialismo histórico dialético. Nesse sentido, temos o propósito de demonstrar que existem vertentes críticas que possuem aspectos que se aproximam, mas que possuem muitos aspectos que se distanciam, configurando uma síncrese que possibilita uma força teórico-política de negação do capitalismo, porém atrapalha na contribuição para sua superação, pois mais relativiza do que posiciona.

Na sequência, optamos por assumir uma educação ambiental crítica que, orientada epistemologicamente pelo materialismo histórico dialético, defenda o enfrentamento pedagógico da crise socioambiental, cujo espaço privilegiado de atuação está na educação escolar pública. Dessa forma, apresentamos os pressupostos e fundamentos da pedagogia histórico crítica como possibilidade de apropriação de conhecimentos que permitam a formação de uma concepção de mundo para o enfrentamento concreto de contestação e superação do atual modelo de produção que medeia as relações entre natureza e sociedade: o capitalismo.

Por fim, como resultado do possível caminho para a inserção dessa educação ambiental crítica na educação escolar, apresentamos os principais aspectos que caracterizam a educação ambiental histórico crítica, destacando a importância dos conteúdos da educação ambiental crítica para a formação de uma concepção de mundo revolucionária.

## 2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

A educação ambiental crítica, na qual este estudo se baseia, é fundamentada no materialismo histórico dialético e, dessa maneira, defende um posicionamento crítico que busca coerência teórico-metodológica com os fundamentos dessa epistemologia, como possibilidade de oferecer ferramentas de análise e ação para uma possível superação da exploração da natureza da forma como o ser humano se organiza nas relações sociais capitalistas.

Como apontado na introdução, desde a década de 1990, temos observado uma constante ascensão e visibilidade dos temas socioambientais nos debates econômicos, culturais, políticos e filosóficos. Com isso, temos observado uma série de adjetivações derivadas da preocupação com a degradação ambiental, que tem sido difundida em vários segmentos da sociedade: indústria, comércio, mercado financeiro, setores logísticos e políticas internacionais e nacionais – haja visto a enorme apropriação do termo sustentabilidade<sup>1</sup>.

Essa mesma difusão exponencial também recai sobre a especificidade do campo da educação, onde também observamos uma série de termos, conceitos e práticas educativas que ganharam uma série de classificações, abordagens e reflexões a partir da adjetivação da educação pelo predicado ambiental (GRÜN, 2007).

Do ponto de vista pedagógico, reconhecemos que existe uma enorme diversidade na compreensão do fazer educativo ambiental que não pode ser adotada de forma indiferenciada ou negada, mas discutida e refletida a partir dos conhecimentos que são produzidos no campo de pesquisa em educação ambiental brasileira.

Assim, a discussão que aqui apresentamos sobre a educação ambiental crítica se enseja nos marcos de sua constituição como campo de pesquisa no Brasil, que historicamente se instituiu em 2004:

com a criação do Grupo de Trabalho de Educação Ambiental: GT-22 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no ano de 2004, condição que propiciou o aprofundamento das abordagens teórico-metodológicas e da educação ambiental como área de pesquisa. No bojo desses marcos históricos, destacam-se também: os encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS); e os encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), que tiveram seu início no ano de 2002 e 2001, respectivamente, legitimando as produções científicas que já acumulavam sua trajetória desde a Rio-92 (AGUDO; TEIXEIRA, 2018, 214).

---

<sup>1</sup> O termo “sustentabilidade” tem sido incorporado e utilizado com intencionalidades muito distintas, como se servisse a todos, com interesses semelhantes. Loureiro (2012), além de realizar esta discussão, também faz uma crítica muito pertinente ao atual contexto, indicando a necessidade das disputas políticas, enfrentando o poder estabelecido. Ele considera que o termo “sociedades sustentáveis” defende a pluralidade sem qualquer tipo de disputa, convivendo em harmonia, ressaltando que é um contrassenso esta ideia, considerando que vivemos em uma realidade com divisão social de classes.

Dessa forma, compreendemos que esse campo, marcado por variadas disputas internas e externas, produziu um acúmulo histórico de conhecimento científico que oferece consistência para a realização de escolhas e posicionamentos necessários ao fazer educativo.

Dada essa configuração, consideramos que o enfrentamento pedagógico da crise socioambiental requer o melhor esclarecimento sobre o referencial teórico que estrutura as bases para o desenvolvimento de propostas e pesquisas teórico-práticas que envolvam a problemática socioambiental. Logo, faz-se necessário elencar e caracterizar algumas concepções de educação ambiental que são assumidas por alguns dos principais pesquisadores no campo da educação ambiental no Brasil. Essas características se dão devido à necessidade de uma escolha filosófico-política, essencial para uma prática com fundamentos, possibilitando conhecer e reconhecer o contexto político-pedagógico no qual se baseia determinada ação pedagógica.

Tendo em vista que a educação ambiental é primeiramente educação, notamos que as tendências pedagógicas observadas no campo da educação em geral também estão presentes, de forma até semelhante, na educação ambiental. Inicialmente, consideremos as três principais tendências pedagógicas da educação ambiental reveladas e discutidas por Tozoni-Reis (2008).

A primeira tendência é a natural, em que a educação deve reintegrar o homem à natureza por meio de sua adaptação à sociedade, assim trata a educação ambiental como processo de formação individual, por meio de mudanças de atitudes ambientalmente inadequadas, deixando de considerar o caráter histórico na apropriação de conhecimento; tendência esta observada nas atividades desenvolvidas e apoiadas por empresas, tanto no meio corporativo, como na tentativa de implementar essas atividades em setores públicos, como as escolas; estabelecendo, muitas vezes, parcerias entre o público e o privado.

A segunda tendência é a racional, que visa à valorização dos conhecimentos técnico-científicos, de caráter informativo, considerando, por exemplo, a educação ambiental como simples transmissão de conhecimentos científicos da área de ciências. Essa perspectiva relaciona-se com a educação ambiental que é desenvolvida nas escolas, cujo enfoque ocorre nas disciplinas de geografia, ciências e biologia.

A terceira tendência é a histórica, que enfatiza os aspectos sociais, históricos e culturais do processo educativo, valorizando o indivíduo na esfera coletiva, articulando os conhecimentos científicos às questões sociais, ou seja, de perspectiva transformadora. É nessa tendência que incluímos a educação ambiental defendida neste trabalho.

Por causa da existência dessas distintas vertentes da educação ambiental, outra adjetivação foi instituída ao termo ambiental, caracterizada pela terceira vertente identificada por Tozoni-Reis (2008), que contempla a possibilidade de transformação social. Logo, o termo “educação ambiental crítica” é estabelecido por alguns pesquisadores com intensa produção e consolidada trajetória no campo da educação ambiental, para diferenciar uma educação ambiental que tem como objetivo as transformações

socioambientais das concepções que tratam a educação ambiental como transmissão de conhecimentos científicos ou de estímulo ao controle de comportamentos ambientalmente adequados.

Entretanto, embora exista uma significativa produção de conhecimento que possui preocupação conceitual com a denominação “educação ambiental crítica”, algumas pesquisas (TEIXEIRA, et. al. 2007; AGUDO; TEIXEIRA, 2015; SILVA, 2015) indicam que existe certo distanciamento de uma apropriação conceitual que demarque escolhas e posicionamentos em relação ao que se compreende como “crítica”, tanto em relação à diversidade presente na prática, quanto na produção de conhecimentos pelas pesquisas em educação ambiental crítica.

O que problematizamos aqui é a necessidade de se realizar uma crítica à educação ambiental crítica, no sentido de reconhecermos que outras diferenças existem no interior dessa adjetivação, pois, apesar de terem em comum o objetivo de conquistar transformações socioambientais, essas diferenças consistem nos fundamentos epistemológicos em que se baseiam as práticas educativas ambientais.

A defesa que colocamos para o campo da educação ambiental crítica é a necessidade de uma discussão epistemológica que avance para além da crítica epistemológica ao modelo de ciência moderna, paradigmática e cartesiana, cuja maior característica foi a denúncia das concepções tradicionais e conservadoras de naturalização, fragmentação e cisão entre o ser humano e o ambiente. Reivindicamos, assim, outro conteúdo e uma outra forma de discussão epistemológica que atenda a necessidade de distinguirmos as diferentes vertentes críticas que figuram na educação ambiental crítica. Isso não significa que não consideramos pertinente e importante essa crítica quanto à lógica positivista de produção do conhecimento e da relação do ser humano com o mundo objetivo, contudo entendemos que o debate precisa tomar outra dimensão, sem negar, mas enfrentando no sentido de superar essa relação entre sociedade e ambiente.

Esse debate vem sendo travado entre pesquisadores que, assim como foi apontado nas contribuições de Tozoni-Reis (2008), defendem um posicionamento crítico que esteja comprometido com a transformação e a superação do modo de produção capitalista. Outra autora que contribuiu com a introdução dessa polêmica foi Trein (2012, p. 314), por meio da publicação do artigo A educação ambiental crítica: crítica de quê?. Essa publicação significou um marco importante de questionamento de uma afirmação tendencial que se mostrava muito promissora e até certo ponto consensual para muitos pesquisadores do campo: “somos todos críticos”. Assim, a crítica às concepções conservadoras, tradicionais, romantizadas, naturalizantes, tecnicistas, fragmentadas, imediatistas, ingênuas, moralistas - entre outras muitas adjetivações -, e que incontestavelmente foi e precisa ser realizada e tomada como pressuposto de qualquer trabalho que aborde a questão ambiental passou a ser identificada genericamente como educação ambiental crítica, ainda que essa crítica estivesse destituída de um aprofundamento, posicionamento ou apropriação epistemológica.

O texto de Trein (2012) colocou a importância de refletir sobre qual compromisso social se revestem as práticas educativas ambientais que se pretendem críticas de uma sociedade desigual e predadora dos próprios seres humanos e da natureza, mas que apresentam grandes limitações do ponto de vista de uma prática transformadora.

Num sentido correspondente a esse, Loureiro (2012, p. 65), ao tratar da polissemia de abordagens que se manifesta no campo da educação ambiental crítica, ofereceu a importante contribuição da “definição conceitual de socialismo como alternativa mais explícita, concreta em termos de construção histórica, que enfrente mais claramente as contradições dos conceitos de sociedades sustentáveis e desenvolvimento sustentável”. O autor se posiciona pela defesa de uma educação ambiental socialista, de forma mais clara e explicitamente, como possibilidade de enfrentar os princípios que fundamentam o pensamento hegemônico e que preconizam a reprodução e organização da sociedade capitalista.

Esse debate também vem sendo travado entre outros pesquisadores do campo crítico, com a disposição de considerar as relações de poder que se manifestam nesse campo de disputas em que a educação ambiental crítica está inserida. Entretanto, é preciso considerar que muitas vezes essas disputas são ocultadas por um pressuposto que é muito significativo e representativo do campo: a pluralidade. Reconhecemos a importância da diversidade de ideias e do debate para a construção do campo da pesquisa em educação ambiental, no entanto, compreendemos que esse processo não pode abrir mão de uma demarcação dos fundamentos, princípios e valores filosóficos e políticos que criam identidade para cada uma das formas de se posicionar, se apropriar e assumir uma determinada vertente crítica.

A defesa incondicional da “pluralidade ambiental” pode proporcionar a pulverização representada por um pluralismo que num primeiro momento pode se apresentar como crítico, mas que em sua essência pode apresentar fundamentos bastante distintos do ponto de vista epistemológico, tais como a fenomenologia, a hermenêutica, a dialética idealista, a dialética materialista, a teoria crítica e a complexidade, sem falar nos modismos pós-modernos. Diante desse variado leque de abordagens e fundamentos que esculpe o conteúdo e a forma da educação ambiental crítica no Brasil.

[...] a valorização do rigor teórico–metodológico para uma educação ambiental fundamentada no materialismo histórico–dialético e na pedagogia histórico–crítica. Compreendemos que os fundamentos teórico–metodológicos da pedagogia histórico crítica contribuem para pensarmos as questões ambientais que são incorporadas pelo campo da pesquisa em educação ambiental no Brasil, e que muitas vezes apresentam uma análise “indiferenciada” em relação a um posicionamento epistemológico crítico diante da problemática ambiental de nosso tempo (AGUDO; TEIXEIRA, 2018, p. 216, grifos nossos).

Nesse sentido, considerando o enfrentamento pedagógico da crise socioambiental na sociedade capitalista, é oportuno reivindicar as contribuições da pedagogia históricocrítica para a educação ambiental crítica, especialmente em relação ao fazer educativo que se manifesta no contexto da educação

escolar, que por sua vez reivindica a necessidade de se garantir a socialização do saber sistematizado pela cultura (SAVIANI, 2005).

Compreendemos que a superação do pluralismo e relativismo indiferenciado que aqui foi discutido, requer o aprofundamento sobre o que se interpreta como crítica na educação ambiental crítica. Isso significa dizer que assumir uma educação ambiental crítica fundamentada no materialismo histórico dialético, pressupõe reconhecer e interpretar que a crise socioambiental a partir:

[...] dos parâmetros estruturais da lógica capitalista estão presentes nas diferentes relações sociais: na organização social e política, mas também na relação entre a sociedade e a natureza. Alguns desses parâmetros como a acumulação e concentração de renda exponencial; a relação entre a produção e consumo de mercadorias, tendo em vista o lucro a qualquer custo; a precarização cada vez mais aprofundada das condições de trabalho; a exploração sem limites do ambiente provocando sua deterioração; e os efeitos da devastação predatória que recai escancaradamente sobre as classes subalternas, são compreendidos hegemonicamente como efeitos que, na própria lógica do capital, precisam ser minimizados para que o nível de exploração seja mantido. (AGUDO; TEIXEIRA, 2018, p. 216-217).

Portanto, é imprescindível que, ao assumirmos a educação ambiental crítica nos marcos do materialismo histórico dialético, tenhamos claro que as propostas teórico-práticas precisam reivindicar a ruptura com a lógica do capital. Isso requer coerência entre concepção e execução, entre teoria e prática e entre forma e conteúdo.

Isso posto, passaremos a abordar algumas contribuições do campo pedagógico, mais especificamente da pedagogia histórico crítica (SAVIANI, 2005), para pensar o desenvolvimento de uma educação ambiental crítica que dê centralidade ao processo pedagógico, considerando a crítica epistemológica como forma e conteúdo para sua inserção nuclear no currículo escolar.

### **3 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA**

Ao problematizarmos a diversidade de vertentes críticas que se manifestam na educação ambiental crítica, evidenciamos a importância de enfrentar a crise socioambiental com base nos fundamentos críticos que orientam e qualificam a análise e a ação educativa ambiental.

Assim, no momento de analisar o processo educativo ambiental crítico, bem como de concebermos o processo de ações necessárias para a transição e enfrentamento da crise socioambiental, coloca-se como imperativo a necessidade de superarmos a barreira do relativismo conceitual e epistemológico que tende a diluir os diferentes fundamentos da educação ambiental crítica. A superação dessa barreira requer o reconhecimento de que negligenciar as diferenças epistemológicas e cair num pluralismo crítico indiferenciado dos fundamentos, impede o momento da análise e da ação do processo, ou seja, do aprofundamento, promovendo ainda uma educação ambiental crítica de maneira epidérmica.



Com isso, valorizamos e incentivamos a delimitação dos fundamentos teórico-metodológicos, inclusive na perspectiva crítica da educação ambiental. Compreendemos, assim, que a educação ambiental crítica com os fundamentos no materialismo histórico dialético é um caminho epistemológico importante para a análise do processo educativo ambiental, o que impele reconhecer que o esclarecimento da crise socioambiental no capitalismo estabelece como pressuposto essencial a seguinte particularidade: considerar a luta de classes.

Para isso, a pedagogia histórico crítica se revela como uma proposta pedagógica revolucionária e, com isso se radicaliza como um caminho concreto possível de enfrentamento necessário na superação dos problemas socioambientais. Assim, pois, é importante destacarmos e discutirmos as contribuições da pedagogia histórico crítica pelo destaque de alguns aspectos e pressupostos que oferecem elementos para a análise de um processo educativo ambiental crítico, sobretudo em virtude do fato de que ela concebe o processo pedagógico sob os fundamentos do materialismo histórico dialético, objetivo que pretendemos atingir a partir de agora.

A importância da intencionalidade do trabalho educativo e de ensinar o essencial e o fundamental no processo de humanização dos sujeitos são pontos centrais da pedagogia histórico crítica. Ou seja, nessa perspectiva, o que se firmou ao longo da história do ser humano como essencial – os elementos da cultura – necessita ser ensinado na escola. Assim, se considerarmos que vivemos tempos de formação aligeirada e deficitária dos estudantes e professores, somado a esses últimos a exigência do trabalho escolar “tarefeiro” e pragmático, é importante, para a educação ambiental crítica, a contribuição de uma pedagogia que aprofunda suas análises sobre a natureza humana e a natureza da educação, e que se propõe revolucionária. Revolucionária não no sentido de que a pedagogia irá “salvar a humanidade” de suas mazelas, inclusive do capitalismo – portanto da crise socioambiental –, mas no sentido de realizar uma revolução pedagógica na educação, em especial na educação escolar, considerando a importância da instituição social da escola pública para esse processo de socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e políticos.

Busca-se, portanto, uma revolução que exija dos professores a superação do senso comum educativo em busca da “consciência filosófica” (SAVIANI, 2002) e da importância social e histórica da educação escolar numa sociedade como a nossa, marcada pelo modo de produção capitalista que significa, em meio de todo o mais, uma sociedade dividida em classes e suas frações, revelando uma profunda desigualdade, que por sua vez se estrutura pela exploração do ser humano pelo próprio ser humano e desse com o meio socioambiental.

Assim, a pedagogia histórico crítica pode proporcionar os questionamentos necessários para o aprofundamento das práticas educativas ambientais que acontecem no ambiente escolar e as possíveis e necessárias práticas socioambientais transformadoras na escola.

Ao reconhecer a escola pública como o locus de excelência para a socialização e humanização do ser humano, podemos afirmar que, em termos do trabalho educativo, os conteúdos educativos ambientais se destacam como um dos aspectos valorizados pela pedagogia histórico crítica. Conteúdo e forma compõem uma unidade. Isso desmistifica a crítica das pedagogias novas ao “conteudismo”. Para a pedagogia histórico crítica, o conteúdo fundamental não pode ser ensinado de maneira conteudista, mas compreendido pelo professor, e posteriormente pelos alunos, criticamente, permitindo que o professor ensine a partir dessa análise crítica.

Um aspecto importante para a educação ambiental crítica, portanto, é o destaque para os conteúdos sistematizados e elaborados, já que o currículo escolar é importante para a pedagogia histórico crítica. Como os conteúdos a serem ensinados na educação escolar são os elaborados historicamente pela humanidade, é necessária a sistematização e a instrumentalização destes conteúdos, pois os conteúdos espontâneos e não elaborados se dão por meio das “vias espontâneas” – leia-se: sem mediações reflexivas da “consciência filosófica”, ou seja, de reprodução da vida cotidiana.

Não obstante, cabe um destaque importante em relação a esse aspecto de não se reproduzir o cotidiano no processo de ensino e aprendizagem: a questão dos conteúdos se coloca não apenas no âmbito do trabalho educativo ambiental crítico com os alunos, mas também se reivindica esse mesmo aspecto para o professor que concebe e executa o processo educativo ambiental crítico, ou seja, a não adoção espontânea e indiferenciada de uma crítica generalista do campo ambiental.

Colocada a questão dos conteúdos e sua importância na escola, também é necessário pensarmos em outra contribuição importante dessa pedagogia para a educação ambiental crítica, qual seja: a forma adequada para que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra. Nesse sentido, outro aspecto essencial que destacamos no processo educativo na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica, é a problematização. A problematização, segundo Saviani (2005, p. 80) “trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência que conhecimentos é necessário dominar”. Essa “forma” de tratar os conteúdos está diretamente relacionada à prática social que coloca a necessidade de deter conhecimentos culturais elaborados.

A problematização, na perspectiva pedagógica histórico crítica, é fundamental para pensar os conteúdos importantes e necessários para enfrentar essa prática social e nos garante a possibilidade de revelar aspectos que estão velados, de conhecer para além das aparências, e, portanto é um momento importante para concebermos um trabalho pedagógico a respeito da problemática ambiental. Assim, a contextualização histórica e a compreensão crítica da realidade para além da superficialidade contribuem para a compreensão sintética dos conteúdos na perspectiva da pedagogia histórico crítica. Com isso, explicitamos o sentido da forma para o domínio de determinados conteúdos.

Entretanto, resgatando a importância de priorizarmos os fundamentos do materialismo histórico dialético para o trabalho educativo ambiental crítico, é importante não generalizarmos o momento da problematização. Para deixar esse momento mais nítido, é importante apontarmos que a problematização pode ser compreendida de outras maneiras em outras perspectivas pedagógicas, geralmente compreendida como atividade de ensino. A problematização entendida como atividade de ensino, muito presente no Ensino Superior, principalmente nos cursos de medicina, pode se basear, por exemplo, no Método do Arco, de Charles Maguerez, que se desenvolve em 5 etapas: observação da realidade; pontos-chave; teorização; hipóteses de solução e aplicação à realidade (prática), numa perspectiva que considera a realidade ética e política dos estudantes, junto deles. Outra metodologia de ensino que também envolve a problematização, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ou em inglês: Problem Based Learning - PBL) tem um pressuposto de neutralidade, com foco cognitivista ao resolver, por meio de sete passos, os problemas previamente preparados, atendendo aos requisitos dos conteúdos curriculares (BERBEL, 1998). Na pedagogia histórico crítica, no entanto, o momento da problematização, enquanto fundamento que tem relação dialética com a prática pedagógica, torna essencial pensar por meio da lógica dialética materialista, compreendendo o particular enquanto mediador entre o singular (prática social inicial) e o universal (processo de instrumentalização).

Assim, é necessário que haja a problematização da prática inicial e sincrética, de senso comum e cotidiana, levantando questionamentos para além da superficialidade, tendo em vista o alcance de uma consciência filosófica, para além do senso comum, revelando importante nesse processo a práxis. A práxis é compreendida por Saviani (2005) como o conceito de práxis do método materialista histórico dialético, como a prática fundamentada teoricamente. Como afirma o autor, a prática desvinculada da teoria estabelece o ativismo, enquanto que a teoria desvinculada da prática é verbalismo, contemplação. Com isso, é possível refletirmos que a prática possui primado sobre a teoria, pois a prática é fundamento e finalidade da teoria. Ou seja, é a partir dos problemas e das contradições da prática, que a teoria se desenvolve e, se desenvolvendo, “ilumina” a prática, está a serviço dela. Nesse sentido, trata-se de um momento pedagógico que supera a lógica formal e estática de estabelecer passos pedagógicos, como podemos observar em outras pedagogias.

Compreendermos a pedagogia histórico crítica de maneira aprofundada é condição para entender que os momentos pedagógicos histórico-críticos não constituem

[...] passos estanques, que se submetem à lógica formal e assim perdem a essência, a dinâmica dessa teoria pedagógica, transformando-se em algo esvaziado, quase um receituário, que em lugar de oportunizar o avanço da escola, só a reforça como farsa (LAVOURA; MARSÍGLIA, 2015, p. 348).

Nesse sentido, os conteúdos sistematizados defendidos por essa pedagogia, são fundamentais no processo educativo escolar, constituindo a atividade nuclear do processo de ensino e de aprendizagem. ○

processo de instrumentalização dos estudantes, com compreensão sincrética, por meio dos conteúdos ensinados pelo professor, com compreensão sintética do conhecimento possibilita o aprofundamento, a análise da prática social por meio da cultura, do conhecimento científico sistematizado.

A prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada do processo educativo (SAVIANI, 2005). Por meio do trabalho educativo, que decorre desse processo de instrumentalização realizado pelo professor, será oferecido aos estudantes o alcance e a assimilação do conhecimento enquanto segunda natureza. Quando o estudante realiza abstrações, estabelecendo conexões e relações, esclarecendo as múltiplas determinações relacionadas ao que foi estudado, ele atinge a catarse, que significa promover o conhecimento das relações de produção e para além das relações de produção, alcançando o entendimento sintético em relação ao que mantém a exploração e a dominação do proletariado pela burguesia.

A catarse, em seu sentido lato, existe e ocorre sem que necessariamente exista a mediação de outra pessoa, ou seja: de alguma forma a catarse está dada nas relações sociais. Entretanto, o método pedagógico histórico crítico compreende o professor como elemento essencial no processo educativo escolar, no sentido de oferecer condições, instrumentos, conteúdos críticos e dialéticos para a promoção da catarse no aluno. É nesse sentido que compreendemos o professor como essencial no processo, pois não se trata de qualquer catarse, pois a atuação do professor na perspectiva histórico crítica busca requalificar as relações sociais, por meio dos conteúdos culturais, ou seja, vai além das relações sociais mediadas pelo cotidiano. A catarse nas relações sociais mediadas pelo cotidiano também é promovida por outras pedagogias. Consideramos, desse modo, a diferença e a particularidade da catarse na pedagogia histórico crítica tendo em vista o processo de humanização fundamental para uma outra prática social. É importante que o professor seja politicamente compromissado com os interesses da classe trabalhadora com a qual ele trabalha cotidianamente e faz parte, e, que rompa com a velha competência técnica relacionada a um compromisso político conservador. Com o compromisso político no sentido da transformação social, o professor pode desenvolver sua consciência real em direção à consciência possível.

A catarse possui gradações e diferenciações representando a mudança qualitativa na direção de uma relação consciente com o gênero humano. Assim, a catarse representa a compreensão da realidade de alienação e de exploração e também a apropriação dos meios para a superação desta condição (DUARTE, 2015).

Assim, ao trazermos as contribuições da pedagogia histórico crítica para a educação ambiental crítica, destacamos como aspectos e pressupostos essenciais a problematização, a instrumentalização e a catarse. Contudo, embora sejam momentos diferentes, eles coexistem dialeticamente no processo de ensino e aprendizagem. Esses momentos têm suas especificidades, porém a totalidade não nos deixa esquecer que fazem parte de um processo dialético. A prática social é uma categoria de uma teoria

pedagógica que se refere à ação do ser humano na realidade, na qual ele está imerso e de onde não tem como “sair” para aprender o saber escolar, como muitos podem interpretar. A prática social sempre está acontecendo e ela pode sempre se qualificar e assim conhecer a realidade para além das aparências, no sentido da essência dos fenômenos concretos. Com isso, a prática social dos estudantes pode ser transformada, pois diante dos conteúdos sistematizados eles terão necessidade de realizar atividades condizentes ao conhecimento sintético de que se apropriaram, passando pelo momento processual da catarse.

É nesse sentido que as questões socioambientais, síntese dos conteúdos curriculares da educação ambiental, precisam ser submetidas às exigências da problemática educativa e não o contrário. Ou seja, uma educação ambiental crítica na educação escolar apropriada como elemento da cultura tem como objetivo a apropriação de instrumentos de interpretação da vida natural e social que somente tem sentido no seio da prática social (AGUDO, 2017).

Portanto, uma educação ambiental fundamentada no materialismo histórico dialético pode ser aprofundada ao se articular e partir de uma perspectiva pedagógica radical e revolucionária que também se baseia no materialismo histórico dialético. Com isso, para além do cardápio relativamente vasto das perspectivas críticas amplas, que reconhecem e compreendem a necessidade de enfrentar a crise socioambiental que vivemos; a perspectiva marxista traz a necessidade de uma análise radical. Para isso, uma educação ambiental histórico-crítica emerge como necessidade.

## 4 POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL HISTÓRICO CRÍTICA

A partir das contribuições pedagógicas fundamentais do campo da educação para uma educação ambiental crítica, a pedagogia histórico crítica traz um arcabouço teórico-metodológico aprofundado e bastante sólido para o salto qualitativo necessário para a educação ambiental crítica<sup>2</sup>, o que implica seu aprofundamento. Nesse contexto, a busca e o desenvolvimento de uma educação ambiental histórico crítica se mostra um imperativo radical para enfrentar uma realidade desigual, como discute Trein. (2012, p. 309-310):

Se vivemos em condições de exploração e alienação tanto da natureza quanto dos seres humanos, como forma necessária de reprodução do capital, se faz necessário para a superação destas uma ação consistente dos sujeitos. Isso implica em uma mudança radical, em uma nova forma de ser no mundo, reestruturando o metabolismo da reprodução material e social da vida. Por isso não é suficiente que a crítica se faça apenas enquanto negação do existente, mas é

---

<sup>2</sup> A “educação ambiental crítica” que defendemos e postulamos se contrapõe à “educação ambiental oficial” que encontramos nas políticas públicas brasileiras – Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e Política Nacional de Educação Ambiental de 1999 -, bem como à utilização indiferenciada da “adjetivação crítica” no campo da pesquisa em educação ambiental que, como vimos na discussão do tópico 2, tende a se descolar dos fundamentos epistemológicos do materialismo histórico e dialético.

importante que ele se faça também como anúncio de uma outra direção (TREIN, 2012, pp. 309-310).

Assim, uma educação ambiental histórico crítica se configura como fundamental para enfrentarmos os problemas socioambientais, que foram historicamente criados por meio do modo de produção que promove a exploração da natureza e do ser humano. Por isso, a educação ambiental histórico crítica pode proporcionar uma formação humana na compreensão dialética da realidade, tendo em vista a transformação social e, como defende Junqueira (2014, p. 137), pode “[...] garantir a superação da fragilidade com que a educação ambiental tem sido inserida nas escolas de educação básica”.

Portanto, é necessário entender a educação ambiental para além desse modo de produção, tendo em vista a produção coletiva, inclusive científica e a escolar, no trabalho docente, para além da polivalência do trabalhador, que constitui também e influencia nas condições de vida dos filhos da classe trabalhadora.

Para compreendermos a educação ambiental histórico crítica, que é fundamentada no materialismo histórico dialético, é preciso compreender a exploração e a degradação da natureza pelo contemporâneo modo de produzir a vida no ambiente, cujo processo teve sua estruturação no decorrer do renascentismo e perpassou por toda a modernidade.

De acordo com Grün (2007, p. 25), a modernidade criou um contexto favorável ao desenvolvimento do capitalismo, onde as “relações de mercado, natureza e lógica temporal antropocêntrica passam a formar um sistema complexo de inter-relações”. Assim, o racionalismo humano passou a mercantilizar a natureza, propiciando a organização de uma estrutura, ou seja, um locus, que proporcionou as bases para o desenvolvimento do capitalismo.

Porém, destacamos a importância de uma reflexão mais na base da organização socioambiental. Para isso, Foladori traz importantes reflexões e contribuições, afirmando que:

[...] no existe un comportamiento ser humano naturaleza, existe un comportamiento de cada clase y sector de clase con la naturaleza externa, que es esencialmente diferente, porque diferente es su lugar en relación con los medios de producción que es la mediación del metabolismo (FOLADORI, 2018, p. 166).

Ou seja, a organização socioambiental dividida em classes desiguais promove uma dominação da natureza também de maneira desigual. Ao discutirmos uma educação ambiental crítica que coloca uma ética ambiental que vale para todas as classes, é um pressuposto que envolve diferentes referenciais e promove uma superficial associação entre diferentes perspectivas. Porém, ao nos atentarmos e utilizarmos a apurada lupa da lógica materialista dialética para compreender de maneira mais rigorosa, percebemos que essa perspectiva deixa a desejar para uma educação ambiental histórico crítica.

A relação entre ser humano e natureza é diferente entre as classes sociais e suas frações. O lugar da burguesia na relação entre ser humano e natureza é diferente do lugar dos trabalhadores na relação entre ser humano e natureza no modo de produção capitalista. Essa noção precisa ser tida como

pressuposto, principalmente numa educação ambiental histórico crítica. Uma educação ambiental crítica que busca a união de diferentes perspectivas para superar a crise socioambiental que, para isso, evita esse aspecto e a necessidade de enfrentá-lo não abrange e não contempla uma educação ambiental sob os pressupostos do materialismo histórico dialético. Assim, uma educação ambiental crítica na escola pública, que atende aos filhos da classe trabalhadora, precisa dar ferramentas para uma formação socioambiental num sentido revolucionário.

Não obstante, tomando por base o trabalho pedagógico educativo ambiental e crítico, que precisa ser desenvolvido pelo professor no currículo da escola pública, em todos os níveis de ensino, é necessário considerar o processo pedagógico como possibilidade de instrumentalizar os estudantes, como um processo que possibilitará refletir, estudar, teorizar e debater as questões relativas ao processo de humanização da relação entre sociedade e natureza, colocando-os como sujeitos do processo histórico, tal como foi discutido no subtítulo anterior.

É nesse sentido que destacamos a importância de fundamentação pedagógica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na educação ambiental histórico-crítica. Trata-se, portanto, de compreender a educação ambiental atrelada ao enfrentamento da problemática socioambiental, pois segundo Tozoni-Reis (2007, p. 186), a pedagogia “como ciência da e para a educação, se preocupa com a compreensão teórica e prática dos processos educativo-formativos e diz respeito aos saberes e modos da ação voltados para a formação humana”.

Então, se compreendemos o trabalho pedagógico da educação ambiental histórico crítica conforme Tozoni-Reis (2007, p. 218), como um “movimento de fazer-se plenamente humano pela apropriação/transmissão crítica e transformadora da totalidade histórica e concreta da vida dos homens no ambiente”, uma reflexão essencial diz respeito à natureza e especificidade da educação. Saviani (2005), para realizar essa análise, discute que a atividade vital humana é o trabalho. O trabalho, enquanto categoria filosófica, diz respeito à relação do ser humano com a natureza. Nessa relação, o ser humano conhece e domina a natureza, buscando conhecer suas regularidades, seus movimentos e sua constituição. Com esse conhecimento, o ser humano atua sobre a natureza e a transforma para consolidar sua própria existência. Nesse sentido, a transformação da natureza pelo ser humano é que constitui o trabalho.

A partir disso, o ser humano não apenas se adéqua e se adapta ao ambiente, mas transforma esse ambiente para sua existência. É nessa atividade criadora, por meio de um processo de objetivações e apropriações, que o ser humano planeja e realiza concretamente o que foi pensado. Saviani (2005) discute ainda que esse trabalho pode ser material e não material. O trabalho material envolve os bens materiais necessários à subsistência de cada indivíduo e o trabalho não material refere-se à produção do saber. Com isso, é nessa segunda categoria que o trabalho educativo está inserido. A ação pedagógica do professor está relacionada ao trabalho. No processo de ensino e de aprendizagem, a humanização se dá no sentido

de que a apropriação dos conhecimentos envolve a intencionalidade do professor nesse processo. Com isso, Saviani (2005, p. 13) define que “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”.

Refletindo sobre essa definição, é possível compreender a intencionalidade do trabalho educativo e a necessidade de ensinar o essencial e o fundamental no processo de humanização dos sujeitos, sobretudo no que diz respeito à relação entre sociedade e natureza.

La sociedad humana metaboliza con la naturaleza externa mediante el uso de medios de producción como característica esencial e inevitable de su propia naturaleza, lo cual significa que los responsables de cualquier uso insustentable de los recursos y espacios naturales y/o de la naturaleza transformada son, en primerísima instancia, las clases dueñas de esos medios de producción. Los consumidores, por su parte, son marginales en la responsabilidad sobre la transformación de la naturaleza, y por ende sobre la problemática ambiental; y la educación ambiental debiera transmitir esta importante diferencia objetiva de responsabilidad social (FOLADORI, 2018, p. 166).

A partir disso, podemos entender que essa diferença objetiva de responsabilidade social diz respeito e pode ser um sentido para refletirmos sobre os conteúdos da educação ambiental, para pensarmos uma educação ambiental histórico crítica na escola pública.

Malanchen (2018) discute currículo, conteúdos escolares e escola pública em seus trabalhos. Com base no “conhecimento poderoso” de Michael Young, que possibilita a compreensão coerente e articulada do mundo, um conhecimento especializado que o aluno não tem acesso em casa, ela debate uma aproximação com a pedagogia histórico crítica. Isso unido à crítica à sociedade de classes nos oferece instrumentos para pensarmos os conteúdos da educação ambiental histórico crítica que precisam estar na escola pública e, portanto, no currículo, de maneira nuclear. O pensar conceitual é importante nesse movimento. Assim, pensar nos conceitos da educação ambiental é necessário, refletindo sobre o sistema conceitual deste campo interdisciplinar.

Com isso, os pressupostos da pedagogia histórico crítica contribuem no enfrentamento das práticas educativas ambientais superficiais e de senso comum que tendem a problematizar as questões socioambientais de forma pontual, imediata e relativista. Nesse sentido, Maia e Teixeira (2015), buscando fundamentos que preconizam o desenvolvimento da “consciência filosófica” (SAVIANI, 2002) para pensar o processo educativo ambiental de forma crítica, destacam:

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



e consequentes sobre os problemas ambientais, contribuindo para camuflar as causas da degradação ambiental nas sociedades capitalistas atuais (MAIA; TEIXEIRA, 2015, p. 294).

Nesse sentido, Junqueira (2014) permite-nos entender que, no modo de produção econômico e social da vida na contemporaneidade, o capitalismo, essa relação entre ser humano e natureza, da maneira aprofundada e universal como discute Saviani (2005), permanece à revelia no processo educativo. Essa condição se agrava ao considerarmos que a educação ambiental, quando realizada nas escolas, se encerra em atividades de reciclagem, sensibilização ambiental, promoção de atitudes ambientalmente adequadas e outras ainda mais superficiais. Em contraposição às perspectivas pragmáticas e conservadoras de educação ambiental, se faz necessária a educação ambiental histórico-crítica (JUNQUEIRA, 2014), que revela que os problemas socioambientais estão profundamente relacionados ao modo de produção da vida, agravando as condições de vida da população subalterna.

## 5 CONCLUSÃO

Consideramos, portanto, que, para o desenvolvimento de uma educação ambiental histórico crítica é indispensável uma educação ambiental crítica que se fundamenta numa perspectiva pedagógica revolucionária e radical: a pedagogia histórico crítica. Nesse sentido, buscamos debater a importância de discutir a educação ambiental para além da visão de educação ambiental crítica que congrega diferentes fundamentos epistemológicos como união para enfrentar a crise socioambiental, pois os meios desses diferentes fundamentos para análise e superação dessa crise, bem como o fim a que se quer chegar, são diferentes; não formam uma unidade.

Para contribuirmos com a superação da crise socioambiental, discutimos que é necessário um aprofundamento analítico acerca da educação ambiental crítica. Por isso, uma educação ambiental histórico crítica, rigorosamente crítica das relações de exploração na divisão social de classes, que tem em vista uma sociedade socialista, se revela como necessidade para a valorização da educação ambiental como conteúdo curricular nuclear na escola pública.

Com isso, a educação ambiental histórico crítica se revela enquanto caminho possível para reflexões, possibilidades e dificuldades de enfrentamento da escola pública atual, considerando a escola pública bem como os conteúdos educativos ambientais necessários para os filhos da classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS

AGUDO, Marcela de Moraes. **A educação ambiental na formação dos pedagogos: a unidade técnico política**. 2017. 269 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista, Bauru. 2017.

AGUDO, Marcela de Moraes; TEIXEIRA, Lucas André. Tendências epistemológicas na pesquisa em educação ambiental em trabalhos do ENPEC. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), 2015, Águas de Lindóia. **Anais...** Florianópolis (SC): ABRAPEC, 2015. v. 1.

AGUDO, Marcela de Moraes.; Teixeira, Lucas André. As contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação ambiental crítica. In: PASQUALINI, Juliana Campregheer; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. 1 ed. Campinas: Navegando, 2018, v. 1, p. 213-234.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, n. 2, 1998.

DUARTE, Newton. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.

FOLADORI, Guillermo. Bases marxistas para la educación ambiental. **Ambiente e Educação**, v. 23, n. 3, p. 159-169, 2018.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. 11 ed. Campinas: Papyrus, 2007.

JUNQUEIRA, Juliana Neves. **Por uma educação ambiental histórico-crítica na escola**. Tese (Doutorado) – UNESP, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Bauru, 2014.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 345-376, jan./abr. 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

MAIA, Jorge Sobral da Silva; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes Agudo. Educação ambiental como campo de disputas: a necessária discussão epistemológica. **Planeta Amazônia**, Macapá, n. 7, p. 75-87, 2015.

MALANCHEN, Julia. O realismo social de Michael Young e a pedagogia histórico-crítica: perspectivas e aproximações na definição de conhecimento escolar. **Nuances**, v. 29, p. 45-68, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Maria Cristina Bolela. **A perspectiva crítica nas pesquisas em educação ambiental** – dissertações e teses. Dissertação (Mestrado), Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2015.

TEIXEIRA, Lucas André; NEVES, Juliana Pereira; SILVA, Fabiane de Paula; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; NARDI, Roberto. Referenciais teóricos da pesquisa em educação ambiental em trabalhos acadêmicos. In: VI Encontro Nacional de Pesquisa em educação para a Ciência, 2007, Florianópolis. **Anais...** São Paulo: ABRAPEC, 2007.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TREIN, Eunice; PEDROSA, José Geraldo; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; LEHER, Roberto; NOVICKI, Victor. (Orgs.). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TREIN, Eunice Schilling. A educação ambiental crítica: crítica de que? **Revista Contemporânea de Educação**. v. 7, n 14, Rio de Janeiro, 2012.