

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA UMA PEDAGOGIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos – UNESP-Botucatu – mariliaedu@ibb.unesp.br
GT: Educação Ambiental / n.22

Agência Financiadora: Sem financiamento

1. Introdução

O Tratado da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONGs, 1995) reconhece a educação como direito dos cidadãos, defendendo a educação transformadora. Este documento reflete a trajetória da educação ambiental considerada um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida e na afirmação de valores e ações que contribuam para as transformações sócio-ambientais exigindo responsabilidades individual e coletiva, local e planetária. A educação ambiental para a sustentabilidade na perspectiva transformadora é a referência, neste documento, para a construção de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas: sociedades sustentáveis. A educação ambiental para a sustentabilidade, ali anunciada é uma educação política de caráter democrático, libertador e transformador.

Reigota (1995) já destacava o caráter político da educação ambiental em:

uma educação política, fundamentada numa filosofia política, da ciência da educação antitotalitária, pacifista e mesmo utópica, no sentido de exigir e chegar aos princípios básicos de justiça social, buscando uma “nova aliança” (Prigogine & Stengers) com a natureza através de práticas pedagógicas dialógicas. (REIGOTA, 1995, p.61).

Podemos dizer que a educação como uma ação política – discussão já consolidada na educação - decorre da constatação de sua intencionalidade e da impossibilidade de sua neutralidade. Portanto, como atividade da prática social, a educação e, portanto, a educação ambiental são eminentemente políticas, o que não quer dizer necessariamente críticas e transformadoras, podendo ser também, porque políticas, não-críticas e reprodutoras. Desta forma, a educação crítica situa-se no horizonte da ação política da educação se voltada para a transformação social, como reflete Guimarães (2004, p.25): “Senti necessidade de re-significar a educação ambiental como “crítica”, por compreender ser necessário diferenciar uma ação educativa que seja capaz de contribuir com a transformação de uma realidade que, historicamente, se coloca em uma grave crise sócioambiental”.

Se a educação ambiental é uma ação política, ela exige posicionamento. Isso significa que o pensar e o agir educativo ambiental trazem diferenças conceituais. Essas diferenças podem ser sintetizadas em alguns grandes grupos: a educação ambiental como promotora das mudanças de comportamentos ambientalmente inadequados – de fundo disciplinatório e moralista -; a educação ambiental para a sensibilização ambiental – de fundo ingênuo e imobilista; a educação ambiental centrada na ação para a diminuição dos efeitos predatórios das relações dos sujeitos com a natureza – de caráter ativista e imediatista; a educação ambiental centrada na transmissão de conhecimentos técnico-científicos sobre os processos ambientais - de caráter racionalista e instrumental; e a educação ambiental como um processo político, crítico, para a construção de sociedades sustentáveis do ponto de vista ambiental e social - a educação ambiental transformadora e emancipatória.

O caráter político da educação – e da educação ambiental – implica em reconhecer que cada uma dessas abordagens conceituais tem referenciais epistemológicos, filosófico-políticos e pedagógicos que precisam ser explicitados como orientadores das práticas educativas. Este ensaio elege para análise a educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória que, segundo compreende, cumpre seu papel educativo de formação - plena, crítica e reflexiva – do, como definiu Carvalho (2004), “sujeito ecológico”.

Para introduzir a tematização do ambiente que, segundo Grün (1996), foi esquecido na educação moderna, tomemos da Política Nacional de Educação Ambiental instituída pela Lei nº 9.795/99 uma definição bastante precisa de educação ambiental:

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

Tomemos o “interesse comum” como ponto de partida para a tematização do ambiente na educação ambiental na perspectiva crítica. As práticas sociais e pedagógicas em torno da questão ambiental como objeto de interesse coletivo, também foram tratadas por Brandão (2005) na forma de “comunidade aprendente”, como princípio pedagógico na organização da educação:

Alguns pesquisadores de pedagogia têm procurado mesmo compreender de uma outra maneira o próprio processo do ensinar-e-aprender. Podemos com eles

partir da idéia de que a menor *unidade do aprender* não é cada pessoa, cada aluno, cada estudante tomado em sua individualidade. Ela é o grupo que se reúne frente à tarefa partilhada de criar solidariamente seus saberes. É a pequena *comunidade aprendente*, através da qual cada participante ativo vive o seu aprendizado pessoal. (BRANDÃO, 2005, p. 90).

Criar, coletiva e solidariamente os saberes para compreender nossa relação com o ambiente rumo à sustentabilidade nos leva a identificar um outro princípio da educação ambiental crítica: a participação social. Este princípio foi estudado por Jacobi (2005):

A participação deve ser um eixo estruturante das práticas de educação ambiental e, considerando o quadro de agravamento cotidiano da crise ambiental, esta representa um instrumento essencial para a transformação das relações entre sociedade e ambiente (JACOBI, 2005, p.233).

Se a educação ambiental compreendida na abordagem crítica é uma ação política que, para contribuir na transformação social tem os princípios de cooperação, coletividade e participação como norteadores do processo educativo, esta educação ambiental refere-se a transformação das relações dos homens entre si e deles com o ambiente no sentido concreto e histórico, portanto, é preciso compreendê-la para muito além do consenso. Loureiro (2004) considera que:

a demarcação de distintos “campos ambientais” relevante e urgente, em função do contexto alienante e individualista em que vivemos e da necessidade de os educadores ambientais se motivarem e se estimularem diante dos desafios, levando-nos a estudar e pesquisar cada vez mais, com rigor e capacidade crítica. É absolutamente crucial para a concretização de um novo patamar societário que a produção em educação ambiental aprofunde o debate teórico-prático acerca daquilo que pode tornar possível ao educador discernir uma concepção ambientalista e educacional conservadora e tradicional de uma emancipatória e transformadora, e as variações e nuances que ambas se inscrevem problematizando-as, relacionando-as e superando-as permanentemente (LOUREIRO, 2004, p. 139).

Desta forma, compreendendo a educação ambiental a partir das diferentes abordagens teórico-práticas, formuladas e praticadas por diferentes grupos sociais, com interesses contraditórios, histórica, social e politicamente determinados, este ensaio traz para discussão a educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória, entendendo ser o pensamento marxista seu referencial teórico-prático. Assim, para compreender a educação ambiental nesta perspectiva, o texto apresenta uma breve reflexão sobre o referencial marxista e sua importância na formulação da pedagogia crítica para, a seguir, argumentar a favor de uma pedagogia crítica para a educação ambiental.

2. O fundamento marxista da pedagogia crítica

Embora a expressão “teoria crítica” tenha sido originalmente usada pela Escola de Frankfurt, convivemos hoje com um amplo espectro de reflexões filosófico-políticas abrigadas no que tem sido chamado de “teorias críticas” da educação com algumas diferenças em suas bases teóricas. Este estudo opta por pensar a pedagogia crítica desta forma ampliada, a partir do pensamento marxista, seu referencial teórico-epistemológico.

Consideremos que as teorias da educação referem-se ao processo de formação humana e a pedagogia, como ciência da e para a educação, refere-se à compreensão teórica e prática desses processos educativos-formativos, ou seja, refere-se aos saberes e modos da ação voltados para a formação humana. A teoria crítica da educação e a pedagogia crítica, então, referem-se a determinadas formas de pensar o ato educativo e a prática educativa concreta (LIBÂNEO, 1998), tendo as relações entre a educação e a sociedade como problematização permanente. Neste sentido, a pedagogia crítica diz respeito à teoria e a prática do processo de apropriação de conhecimentos, idéias, conceitos, valores, símbolos, habilidades, hábitos, procedimentos e atitudes para a emancipação dos sujeitos e a transformação das relações de dominação nas sociedades desiguais.

Na análise e interpretação da realidade histórica em que se insere a educação e a busca da emancipação e transformação, a pedagogia crítica lança mão do Método Materialista Histórico Dialético formulado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) como referencial teórico-metodológico. Nesta perspectiva, as categorias essenciais para compreensão e para a ação educativa são a totalidade, concreticidade, historicidade e contraditoriedade. Estas categorias, num movimento - dialético – orientam a compreensão dos processos educativos, permitindo a superação da compreensão empírica da educação pela a compreensão concreta. Trata-se, portanto, de um caminho epistemológico para a interpretação da realidade histórica e social onde se insere a educação e o tema ambiental. O caráter materialista e histórico desse referencial teórico (MARX e ENGELS, 1979), do ponto de vista metodológico de interpretação da realidade, é a compreensão, da forma mais completa possível (totalidade e concreticidade) pelo movimento do pensamento (dialética e contraditoriedade), dos fenômenos e dos problemas em estudo.

Neste sentido, movimentar o pensamento dialeticamente, significa refletir sobre a realidade social e ambiental. Saviani (1991) aponta um caminho epistemológico para a compreensão da realidade educativa: partir do empírico (a realidade imediata, aparente) e empreender abstrações (reflexões, teoria) para chegar ao concreto (a realidade pensada, compreendida). Do ponto de vista metodológico, a diferença entre o empírico (realidade aparente) e o concreto (realidade pensada) são as abstrações (reflexões), que tornam mais complexa a compreensão desta realidade.

Nesta perspectiva metodológica, consideremos a educação como formação humana, como desenvolvimento **pleno** da pessoa humana definido no pensamento marxista como “onilateral” (MARX e ENGELS, 1979; MARX, 1993). A onilateralidade emerge da concepção marxista de homem que tem no trabalho a atividade vital e essencial humana. Neste sentido, a relação homem-natureza - categoria síntese de múltiplas determinações para a compreensão da educação ambiental - é construída pelo trabalho. Se o trabalho define a natureza humana, a concepção de homem no pensamento marxista exige compreender o conceito de trabalho, compreendendo a essência humana no desenvolvimento histórico. Desta forma, podemos afirmar que, para Marx: “Tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim o são. O que eles são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com *o que* produzem como com o modo *como* produzem” (MARX e ENGELS, 1979, p. 19). Isso nos leva a acrescentar, na construção da concepção de homem, no modo de produção capitalista a idéia da sua definição pela divisão do trabalho. Então, se a onilateralidade, como desenvolvimento pleno da pessoa humana está na base da concepção marxista de educação (formação humana), no capitalismo a educação crítica e transformadora diz respeito à superação, concreta e histórica, da condição de alienação dos homens, resultante da divisão do trabalho.

A onilateralidade, sob a base teórica do pensamento marxista, é considerada finalidade da educação (ENGUITA, 1989; MANACORDA, 1991). Nos Manuscritos Econômicos Filosóficos (MARX, 1993) o conceito de onilateralidade é definido como a apropriação plena do-**ser**-humano pelo ser humano, um “vir a ser” humano expresso pela idéia de pessoa humana como ser natural universal, social e consciente: onilateral.

Ocorre que, sob as condições de dominação da sociedade capitalista, a onilateralidade da pessoa humana resulta em unilateralidade. Então, a educação,

compreendida como formação humana diz respeito a superação da unilateralidade pela onilateralidade. Refletindo sobre “o homem onilateral” e a função da educação na sociedade capitalista, Manacorda (1991, p. 85) afirma:

Quanto às implicações pedagógicas que tudo isso comporta, podem expressar-se, em síntese, na afirmação de que, para a reintegração da onilateralidade do homem, se exige a reunificação das estruturas da ciência com as da produção. Não pode, de fato, ter validade nem a extensão a todos da cultura tradicional no tipo de escola até agora existente para as classes dominantes, nem a permanência da formação subalterna, até agora concedida às classes produtivas, através da antiga aprendizagem artesanal ou das novas formas de ensino unidas à indústria moderna.

No entanto, sob as contradições das relações sociais de dominação a **possibilidade de ser humano** não se realiza determinando formas de desenvolvimento da pessoa humana alienadas e alienantes. Se a pessoa humana caracteriza-se por sua ação transformadora na natureza é no processo histórico que ela pode ser – ou não ser - plena de humanidade. Estamos falando aqui, portanto, de humanização (onilateralidade) e alienação (unilateralidade). Um dos mais importantes conceitos para a compreensão das teorias críticas da educação, a alienação diz respeito ao conceito de trabalho alienado. Nas relações de trabalho do capitalismo, segundo Marx, a alienação emerge da divisão social do trabalho: a alienação do **produto do trabalho** e a alienação da **atividade do trabalho**. O produto do trabalho ao transformar-se em mercadoria torna-se objeto estranho – alienado - para o trabalhador e a atividade do trabalho alienado caracteriza-se pela impossibilidade deste trabalhador tomar decisões sobre a atividade. Podemos dizer, portanto, que sob as condições sociais de dominação, a alienação é a condição da pessoa humana, sob as condições de exploração, sem poder de decisão sobre sua própria vida.

A alienação transforma, portanto, as relações sociais entre pessoas em relação entre “coisas” – mercadoria, que reifica as relações sociais transformando pessoas em “coisas” definindo as atividades humanas como alheias, independentes, autônomas à vontade dos homens. É importante destacar que o processo de alienação, para se concretizar, necessita da ideologia, outro conceito do pensamento marxista fundamental para compreender criticamente a educação. Temos, então, que:

(a alienação) torna objetivamente possível a ideologia, isto é, o fato de que no plano da experiência vivida e imediata as condições reais da existência social dos homens não lhes apareçam como produzidas por eles, mas, ao contrário, eles se percebem produzidos por tais condições e atribuem a origem da vida social a forças ignoradas, alheias às suas, superiores e independentes (deuses, Natureza, Razão, Estado, destino,

etc), de sorte que as idéias quotidianas dos homens representam a realidade de modo invertido e são conservadas nessa inversão, vindo a constituir os pilares para a construção da ideologia (CHAUÍ, 1981, p. 86-87).

O conceito político de ideologia formulado por Marx e Engels, supera sua definição como “uma teoria geral das idéias”, pois diz respeito à sociedade de classes, à dominação exercida pelas classes dominantes, expresso como: “a ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados” (CHAUÍ, 1981, p.86). Isto é, um corpo de idéias produzidas pela classe dominante que será disseminado como idéias universais, verdadeiras, válidas para todos. Desta forma, podemos afirmar que o conceito de ideologia na sociedade de classes tem origem na divisão mais elaborada do trabalho em trabalho manual e trabalho intelectual. A divisão do trabalho e sua conseqüente divisão do produto do trabalho realizam-se sob a propriedade privada dos meios de produção, dividindo a sociedade entre proprietário das condições de produção e proprietários unicamente da força de trabalho: a sociedade desigual. A contradição de interesses entre essas duas classes sociais constitui a principal característica do capitalismo, gerando alienação e elaborando ideologia, componentes da educação política não-crítica e reprodutora.

Neste sentido, o capitalismo veicula as idéias sobre o mundo do trabalho e sobre as relações sociais de produção de forma autônoma, como se elas fossem independentes das relações contraditórias construídas social e historicamente. A ideologia está, então, a serviço da reprodução dessas relações contraditórias, assumindo papel de explicação falsa das relações sociais, negando, assim esta realidade. Neste sentido, a representação da realidade na consciência dos homens – papel da educação - sofre a intervenção da ideologia:

... é tomar o resultado de um processo como se fosse seu começo, tomar os efeitos pelas causas, as conseqüências pelas premissas, o determinado pelo determinante. Assim, por exemplo, quando os homens admitem que são desiguais porque Deus ou a Natureza o fez desiguais, estão tomando a desigualdade como causa de sua situação social e não como tendo sido produzida pelas relações sociais e, portanto, por eles próprios, sem que o desejassem e sem que o soubessem (CHAUÍ, 1981, p.104).

A ideologia, portanto, só se realiza na sociedade de classes, pois sua função é a manutenção da exploração e da dominação de pessoas sobre pessoas, embora sua principal estratégia seja a negação da existência das classes sociais como fundamento das relações

sociais. A ideologia dominante, desta forma, é a ideologia da classe dominante: “As idéias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como idéias” (CHAUÍ, 1981, p. 93).

A classe que controla as condições materiais de produção controla também a produção e a distribuição das idéias, criando diversos e diferentes meios educativos para perpetuar este controle. Esses meios, historicamente, são a família, a religião, os meios de comunicação e, particularmente, a escola. Todas essas instituições sociais, são reprodutoras da ideologia das classes dominantes, realizando um papel educativo de caráter ideológico:

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias, e valores) e de normas ou regras (de condutas) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar, o que devem valorizar, o que devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer (CHAUÍ, 1981, p.113)

Ideologia e alienação são, portanto, conceitos do pensamento marxista fundamentais para a formulação da pedagogia crítica que, tendo como finalidade da educação a onilateralidade, diz respeito a superação da alienação e da ideologia dominante em todas as dimensões da prática social. Na educação crítica, portanto, falamos na produção da contra-ideologia e não na ideologia da classe dominada. Além disso, pensamos que a alienação é um fenômeno que não pode ser superado apenas pela “consciência da condição alienada”. Essa consciência, embora necessária, é insuficiente para a transformação social porque essa exige a ação, a prática social. Neste sentido, o enfrentamento da ideologia e da alienação, fundamentais para o processo educativo, se faz pela práxis: ação prática refletida, pensada concreta e historicamente, prática *eivada* de teoria.

A onilateralidade, resultado da superação da alienação e da ideologia como parte do processo de formação humana, resulta também na articulação radical da teoria com a prática social – a práxis. Fundamentada no pensamento marxista, a educação crítica preocupa-se em articular a **consciência** da alienação e da ideologia com a **ação** transformadora das relações sociais que as produzem, ou seja, a educação crítica voltada para a formação humana plena, compromete-se com a prática social transformadora, com a construção de relações sociais plenas de humanidade. Trata-se, portanto, de educar para a transformação, não do sujeito individual, mas das relações sociais de dominação. Assim, podemos compreender a educação crítica como essencialmente política, democrática, emancipatória e transformadora.

3. A pedagogia crítica e o pensamento pedagógico no Brasil

Para contribuir na construção de uma pedagogia crítica para a educação ambiental, vejamos onde se situa a pedagogia crítica nas tendências pedagógicas para a organização da educação e do ensino que vem sendo estudadas no Brasil principalmente por Libâneo (1986), Misukami (1986), Saviani (1987, 2005), Luckesi (1994) e Gadotti (2004). Alguns desses estudos referem-se às diferenças de compreensão dos fundamentos filosófico-políticos das teorias da educação e outros às diferenças filosófico-políticas e metodológicas das teorias da aprendizagem.

Como síntese, podemos considerar três grandes grupos de referenciais teóricos para a formulação de diferentes pedagogias: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia crítica. A pedagogia tradicional e a pedagogia nova emergem das teorias não-críticas da educação enquanto a pedagogia crítica emerge da teoria crítica da educação.

A Pedagogia Tradicional diz respeito à práticas pedagógicas cujo pressuposto sobre a função social da educação é a “adaptação” dos sujeitos à sociedade, vista de forma não-crítica. A transmissão de conhecimentos e valores sociais produzidos pelos grupos sociais dominantes é o eixo desta prática pedagógica. Desta forma, esta proposta pedagógica é eminentemente ideológica pois expressa o caráter disciplinatório da educação, do ensino e, principalmente, da escola no que diz respeito a adaptação não-crítica dos sujeitos-educandos ao projeto hegemônico de sociedade. O pressuposto da adaptação nos leva a identificar a proposta educativa: os educandos são “moldados” pelo processo educativo que os prepara para ocupar seu papel na sociedade tal qual ela se encontra estruturada. A pedagogia tradicional tem, portanto, a função ideológica de reproduzir a sociedade. Podemos encontrar essa proposta pedagógica como proposta educativa dominante em diferentes momentos históricos – inclusive no Brasil -, mas é na modernidade, na educação escolarizada, que ela se expressa mais intensamente dando origem também a uma teoria da aprendizagem. Se seu pressuposto é “preparar” os sujeitos, intelectual e moralmente, para assumirem sua posição na sociedade (papel da escola), os conteúdos de ensino são os conhecimentos e valores transmitidos a-criticamente, os métodos são baseados na transmissão mecânica de conteúdos pela exposição oral e repetitiva, o professor é o transmissor e o aluno o receptor. Desta forma, a resposta à pergunta que orienta as teorias

da aprendizagem - “como o sujeito aprende?” - é simples: pela interiorização/memorização dos conteúdos transmitidos. Na educação ambiental a educação tradicional se manifesta pela idéia de que a transmissão de conhecimentos e valores ambientais seja realizada a-criticamente, tendo como objetivo a formação de indivíduos ecologicamente responsáveis, compreendido como indivíduos que considerem os aspectos ambientais em suas ações sociais sem questionar o contexto histórico-concreto de suas determinações. Essa tendência na educação ambiental tem caráter moralista e disciplinatório.

Dentre as teorias não-críticas temos ainda a Pedagogia Nova que surgiu no Brasil na década de vinte (Século XX) se expressando de forma mais evidente no Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, publicado em 1932. Partindo também do pressuposto da educação com função adaptadora, esta proposta pedagógica, na sua origem, valorizou a “educação para todos” que interessava ao projeto modernizante de desenvolvimento do capitalismo industrial. Sua proposta básica – construída pela crítica à repetição mecânica dos processos educativos - é a **renovação** de referenciais teóricos e metodológicos na organização da educação escolarizada secundarizando os conteúdos culturais. O ensino escolanovista “renova-se”, colocando como alternativa os processos “ativos”, onde a memória não é mais a atividade mental de assimilação da cultura como na pedagogia tradicional, mas a atividade prática de desenvolvimento dos indivíduos para a participação no projeto de modernização da sociedade. Os processos educativos na pedagogia nova são processos em que o sujeito deixa de ter um papel passivo, de receptor de conhecimentos, e passa a ter um papel ativo, no sentido essencialmente prático. Importa aqui, portanto, o desenvolvimento das competências e habilidades práticas para a adaptação na sociedade: a prática social é vista ponto de partida, como meta do processo educativo no sentido adaptativo, é a supervalorização da relação da educação com a vida cotidiana. Essa secundarização dos conteúdos culturais que dá lugar aos conteúdos práticos expressa-se pelo pressuposto básico da aprendizagem na pedagogia nova: “aprender a aprender”. Neste mesmo sentido os métodos de ensino se organizam sob o conceito de atividade: “métodos ativos”. É importante destacar aqui a enorme influência da psicologia, em especial a psicologia do desenvolvimento, nas propostas pedagógicas escolanovistas, assim como o papel central da ação. As principais teorias da aprendizagem que emergem da escola nova são as teorias não-diretivas, cujo fundamento é a psicologia não-diretiva de Rogers; as

teorias construtivistas, principalmente a teoria de Piaget; e, por último, as teorias tecnicistas, com destaque para as contribuições da psicologia comportamental (behaviorista) de Skinner. Na educação ambiental a pedagogia nova se expressa pela supervalorização de métodos ativos da aprendizagem, que pressupõe o fazer – a ação sobre o ambiente - esvaziado da crítica aos condicionantes sócio-históricos da modificação da relação da sociedade com a natureza. A idéia central na educação ambiental, então, refere-se a novas atitudes, novos comportamentos, mais adequados do ponto de vista ambiental, novas “competências” do ponto de vista da ação sobre o ambiente, sem a reflexão social e política de seus condicionantes históricos. Podemos dizer que o “adestramento” ambiental (BRÜGGER, 1994) aqui não tem os conhecimentos dos processos ecológicos e os problemas ambientais como eixo da proposta pedagógica (tradicional), mas a ação empírica, ativista e imediatista para a conservação ambiental, desvinculada da ação política.

O caráter não-crítico dessas abordagens difere radicalmente da Pedagogia Crítica, compreendida como síntese das propostas pedagógicas que, partindo da crítica da sociedade injusta e desigual e do papel da educação como adaptadora social, propõe a educação transformadora. Na tendência crítica estão abrigadas propostas que orientam ações educativas que contribuam para a formação crítica dos sujeitos através de processos reflexivos para discussão, compreensão e ação transformadora das relações sociais de dominação. A ênfase na crítica da organização da sociedade desigual e no papel crítico e transformador da educação indica a teoria marxista como fundamento da pedagogia crítica.

Podemos dizer que a pedagogia crítica no Brasil pode ser compreendida pela análise de pelo menos dois importantes autores: Paulo Freire (1921-1997) e Dermeval Saviani (nascido em 1944). Do pensamento de Paulo Freire para a educação emerge a proposta da “educação libertadora” e do de Saviani a “pedagogia histórico-crítica”.

A educação libertadora preocupa-se fundamentalmente com a conscientização do sujeito sobre sua condição social, sobre sua própria vida no que diz respeito à organização da sociedade capitalista, constituindo-se numa alternativa política à educação tradicional, que Paulo Freire chamou de “educação bancária”, tendo como principal objetivo a ação política para a transformação social. Na educação ambiental a pedagogia de Paulo Freire tem sido tomada como referencial teórico, mas, nem sempre compreendida naquilo que a caracteriza: uma educação política que compreende as condições sociais da existência dos

sujeitos oprimidos como ponto de partida para o processo de conscientização na perspectiva da transformação da sociedade injusta e desigual. Desta forma, uma pedagogia crítica da educação ambiental fundamentada no pensamento de Paulo Freire dá ênfase no conhecimento das relações sociais de dominação que se realiza na sociedade desigual para, através do processo educativo dialógico, conscientizar os sujeitos para transformar estas relações de dominação. Neste sentido, é o pensamento de Paulo Freire que inspira o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONGs, 1995): transformação social, conscientização, educação política, cooperação e diálogo. Os temas do Tratado são problematizadores para um processo de conscientização político e transformador como a pobreza, a degradação humana e ambiental, a violência, a compreensão das formas de vida da população, suas condições de saúde, a fome e, em especial, a democracia.

A proposta pedagógica conhecida como Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani difere da proposta freireana principalmente quanto a especificidade da educação: “o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2005, p.13). Partindo da análise crítica da relação da educação com a sociedade, a pedagogia histórico-crítica define como papel da educação sua contribuição em um movimento maior de transformação da sociedade capitalista. No entanto, neste movimento de transformação, Saviani entende que a educação assume funções específicas:

A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 1987, p.68-69).

Então, o princípio educativo/pedagógico do pensamento de Saviani para a educação é **a apropriação do saber historicamente acumulado**: “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” (SAVIANI, 2005, p.13). Esta proposta educativa, portanto, valoriza os saberes culturais, compreendidos de forma dinâmica, como elemento central da ação pedagógica, cuja estratégia política é a instrumentalização dos sujeitos singulares para a prática social transformadora. Uma pedagogia histórico-crítica para a educação ambiental, portanto, é uma proposta educativa que preocupa-se com a apropriação, pelos sujeitos, dos saberes sócio-ambientais compreendidos como o conjunto de conhecimentos, idéias, conceitos, valores, símbolos, habilidades, hábitos, procedimentos e atitudes re-significados na perspectiva da sustentabilidade social e ambiental.

Esses dois autores, com suas diferentes interpretações sobre o papel do processo educativo, tem grande contribuição na formulação de uma pedagogia crítica para a educação ambiental, uma pedagogia voltada para a construção, histórica e política, de uma prática social ecológica e democrática. A educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória tem como ponto de partida a idéia de que a prática social é construída e construtora de humanidade, isto é, é construída pelas relações sociais de produção da vida social, contribuindo na construção dessas mesmas relações. A formação humana plena na perspectiva de superação radical da alienação, da exploração do homem pelo homem e da exploração da natureza pelos seres humanos, exige um processo educativo que garanta condições concretas para uma prática social ambiental transformada e transformadora (TOZONI-REIS, 2004).

4. Conclusão

Uma pedagogia crítica para a educação ambiental, para ser crítica, tem que partir de uma concepção de ambiente que leve em conta os aspectos sociais, históricos e políticos, o ambiente como “síntese de múltiplas determinações”, porque, como afirma Leff (2001): “o ambiente não é pois o meio que circunda as espécies e as populações biológicas, é uma categoria sociológica (e não biológica), relativa a uma racionalidade social, configurada por comportamentos, valores e saberes, como também novos potenciais produtivos”(p. 224).

Se a problematização de ambiente como categoria sociológica levou a eleger, na educação ambiental crítica, a dimensão sócio-ambiental para tematização, os processos pedagógicos se constroem também a partir da concepção política de educação. Desta forma,

a pedagogia crítica da educação ambiental supera as funções adaptadora-redentora e adaptadora-reprodutora da educação para fundamentar-se na educação transformadora.

A educação ambiental adaptadora, que objetiva adaptar os sujeitos sociais a um modelo de sociedade previamente estabelecido tem uma abordagem “redentora” quando parte da idéia simplista de que a superação dos problemas sociais e ambientais é consequência do processo educativo e tem função “reprodutora” quando diz respeito à idéia de adaptar os sujeitos a um determinado modelo que reproduz a sociedade desigual. Essas abordagens de formação, pela educação não-crítica, é essencialmente ideológica. Enquanto a função adaptadora-redentora diz respeito ao caráter pseudo-ingênuo que se expressa pela falsa idéia da garantia de transformar, pela educação ambiental, as relações sociais ambientalmente predatórias, construídas intencional e historicamente, a função adaptadora-reprodutora diz respeito à tematização dos problemas ambientais sob o conceito de alienação: os dominadores pensam atitudes e comportamentos ambientalmente satisfatórios para os dominados executarem.

As teorias crítico-transformadoras da educação no campo do conhecimento pedagógico, por outro lado, constróem a proposta da educação como instrumento de formação humana para a transformação social. Neste sentido, a educação pode ser transformadora se garantir aos sujeitos-educandos instrumentos para, de forma emancipada, agir, política e socialmente, pela transformação das relações sociais de dominação. Na educação ambiental essas idéias configuram uma pedagogia crítica cuja contextualização histórica e social dos saberes é elemento fundamental dos processos educativos.

Podemos dizer que, em síntese, a pedagogia crítica da educação ambiental tem como objetivo a formação de sujeitos ambientalmente responsáveis, comprometidos com a construção de sociedades sustentáveis como ação política intencional que necessita de sistematização pedagógica. A educação ambiental como educação, é, portanto, formação humana: um processo de apropriação, pelos sujeitos, da humanidade construída histórica e coletivamente pela própria humanidade. Isso significa dizer que o processo educativo ambiental diz respeito às formas históricas com que a humanidade se relaciona com o ambiente assim como as formas históricas das relações entre os sujeitos e destes com o ambiente, priorizando a necessidade de participação política dos sujeitos sociais.

Se tomarmos a educação ambiental para a sustentabilidade como eixo da pedagogia crítica da educação ambiental, temos que sua proposta pedagógica objetiva uma ação educativa na formação de sujeitos sociais críticos e participativos na construção de uma sociedade sustentável, entendida como uma sociedade responsável pela qualidade do ambiente em que vive em sua dimensão natural mas também em sua dimensão social, valorizando, além da diversidade e do equilíbrio ambiental a democracia, a equidade social, a justiça, a autonomia e a emancipação dos sujeitos.

Referências

- BRANDÃO, C.R. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO-JÚNIOR, L.A. (org). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es)ambientais e coletivos educadores.** Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Brasília: Congresso Nacional, 1999.
- BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994.
- CARVALHO, I.C.M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez, 2004.
- CHAUÍ, M. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos)
- ENGUITA, M. **A face oculta da escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FORUM INTERNACIONAL DAS ONGs. **Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global.** Rio de Janeiro: 1995.
- GADOTTI, M. **O pensamento pedagógico brasileiro.** 8 ed. São Paulo: Ática, 2004.
- GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária.** Campinas: Papirus, 1996.
- GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P.P.(org). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília, MMA. Diretoria de Educação Ambiental, 2004.
- JACOBI, P. Participação. In: FERRARO-JÚNIOR, L.A. (org). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es)ambientais e coletivos educadores.** Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.
- LEFF, E. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

- LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1986.
- LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e Pedagogos: para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.
- LOUREIRO, C. F. B. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LUCKESI, C.C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- 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.
- MISUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens no processo**. São Paulo: EDUSP, 1986.
- REIGOTA, M. **Educação ambiental e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época)
- SAVIANI, D. **A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, D. **Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 19 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- TOZONI-REIS, M.F.C. **Educação Ambiental: natureza, razão e história**. Campinas: Autores Associados, 2004.