

GT22 - Educação Ambiental – Trabalho 828

PARADIGMA MARXISTA, PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Victor de Araujo Novicki - PPGE/UCP

Resumo

Objetivamos neste ensaio dar continuidade à produção de conhecimentos sobre as pertinentes contribuições da pedagogia histórico-crítica (PHC) à educação ambiental crítica (EAC) e, para tal, fundamentamo-nos no paradigma marxista, no método histórico-dialético, privilegiando, na análise, as relações entre os sujeitos históricos e a sociedade e entre eles e a natureza, entre o plano das ideias (superestrutura social, política, jurídica e intelectual) e o da base material (estrutura econômica), buscando apreender, de um lado, o dinamismo, a provisoriedade e a transformação presentes nos processos produtivos e, de outro, os interesses, as lutas e os projetos dos sujeitos políticos que interagem na sociedade. Esta reflexão *suleia-se* na teoria do conhecimento formulada pelo materialismo histórico dialético, apropriada e significada para a educação brasileira por Demerval Saviani (PHC), e, para a EAC, por Carlos F. B. Loureiro, tomando como eixos o singular, o geral e a mediação educacional como constituidora da particularidade de cada um; a tomada de consciência revolucionária, com retorno à prática social, do método de conhecimento marxiano; e a jornada de cinco passos, com catarse ou consciência ambiental, pela EAC inspirada na PHC, e práxis.

Palavras-chave: Educação ambiental crítica. Materialismo histórico dialético. Pedagogia histórico-crítica. Mediação. Práxis.

Introdução

Autores vinculados ao paradigma marxista e à sua riqueza teórica afirmam ser fundamental a contribuição desta tradição sociológica, da pedagogia histórico-crítica (PHC) e da obra de Paulo Freire para constituição da educação ambiental crítica (EAC), emancipatória, transformadora (LOUREIRO, 2015; TOZONI-REIS, 2006) e enfrentamento da questão social-ambiental (par dialético, semelhante a sociedade-educação).

Da mesma forma, adotando como eixo de análise as contribuições do materialismo histórico dialético (MHD) e da PHC para a educação em geral e para a EAC, Loureiro (2014), Loureiro e Silva Neto (2016) e Loureiro e Tozoni-Reis (2016), fundamentados em György Lukács e Demerval Saviani, refletem sobre a ontologia do ser social e a formação humana omnilateral, e destacam o potencial da PHC, de suas formulações e

proposições, para a implementação de políticas públicas e práticas de educação ambiental, principalmente na educação formal, pois a PHC em seus “passos dialéticos” exige a dialética relação entre educação, uma prática social, e prática social, na qual se inclui a consideração do par dialético sociedade-educação. Concordamos com os autores quando argumentam que quando os currículos e os conteúdos abordados em sala de aula dialogam com a prática social, não há como manipular o conflito de interesses que move nosso modo de produção e consumo, de vida (MARX, 2013).

Com esta abordagem da EAC, argumentamos, com outros autores, que a transformação desta sociedade brasileira, em estado de barbárie, rumo ao controle humano do capital, do processo de acumulação capitalista, basear-se-á no conhecimento científico e em nossa capacidade de convencimento de todos que internalizaram uma falsa consciência de classe social (LUKÁCS, 2012), de ser humano (LUKÁCS, 2010; MÉSZÁROS, 2006) e, conseqüentemente, uma “falsa consciência ambiental”, antagônicas aos seus interesses como seres sociais e naturais.

Entendemos que a conquista e manutenção do poder que sustentam as atuais relações sociais e a alienação em massa, que lhe corresponde, têm sua origem na *produção* de teoria educacional fundamentada nas ciências naturais (paradigma positivista), apoiada financeiramente pelo mercado interessado, disseminada acadêmica e midiaticamente (*circulação*) pela “teoria pedagógica da grande mídia” (SAVIANI, 2012) e *consumida*, em escala nacional, dentro e, principalmente, fora da sala de aula. Isto se dá em uma sociedade em que somos, os trabalhadores, a maioria da população brasileira e as principais vítimas de processos desumanizadores seculares. Educação tradicional bem-sucedida, cultura política autoritária, alienação.

Constata-se, apesar das leis e políticas educacionais de EA, com texto de perfil crítico (LOUREIRO; VIÉGAS, 2013), a acachapante hegemonia das teorias educacionais tradicionais não-críticas (SAVIANI, 2013a, 2013b) na prática social e, correspondentemente na educação ambiental, do que denominamos “grande bloco político-pedagógico conservador ou comportamentalista” (LOUREIRO, 2005) ou de “macrotendências político-pedagógicas conservacionista e pragmática” (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Isto implica reconhecer que a EAC - o bloco “transformador, crítico ou emancipatório” (LOUREIRO, 2005), a “macrotendência político-pedagógica crítica” (LAYRARGUES; LIMA, 2014) e, incluímos (não captado nas tipologias destes autores), o que denominamos “educação ambiental do pensamento pós-moderno”, amparados em

Libâneo (2010) -, não conseguiu transformar este cenário, nem após 1981 (BRASIL, 1981) ou 2003, quando comunidades científicas de educadores foram reconhecidas como praticantes da ciência normal educação ambiental¹, em programas de pós-graduação em educação (KUHN, 1970). Destacamos que este reconhecimento ocorre um quarto de século após a criação da ANPEd, com a autorização provisória para funcionamento do Grupo de Estudo em Educação Ambiental (GE22). Temos clareza que o alcance das educações ambientais, compreendidas sob o registro da EAC, está relacionado às potencialidades e aos limites de cada um dos paradigmas e teorias educacionais compartilhados (o que não foi descoberto por nós, e aqui reside parte da contribuição deste ensaio: um lembrete!).

Focando o alcance e precisão do conhecimento científico produzido para enfrentamento da questão social-ambiental, objetivamos neste ensaio apontar diálogos e contribuições da tradição sociológica marxista, do MHD e da PHC para a EAC. Em dois outros momentos, vamos (a) destacar na metodologia do materialismo histórico dialético, aspectos de sua teoria do conhecimento, ressaltando o caminho com “retorno” ao empírico desta metodologia revolucionária, em que a reflexão sobre a mediação entre o *singular* e o *geral*, uma tarefa educacional, contribui para a constituição da *particularidade* de cada um (igual a e diferente de todos, identidade/consciência de classe, consciência ambiental), central ao MHD e à PHC, e uma contribuição para EAC, e (b) explorar no passo-a-passo da PHC as contribuições do MHD e da PHC para a *catarse* ou internalização do concreto no pensamento, internalização da verdadeira consciência ambiental, que faça frente à hegemonia da pedagogia tradicional, que nega a ontologia do ser social e natural.

Teoria do conhecimento no materialismo histórico dialético

Como as forças da natureza e as forças sociais podem servir efetivamente ao ser humano, aos trabalhadores? A teoria do conhecimento formulada pelo materialismo histórico dialético (MHD) objetiva a utilização prática dos conhecimentos produzidos, com vistas à transformação deste modo de produção, que prescinde da degradação social-

1 Ciência normal: “atividade que consiste em solucionar quebra-cabeças, é um empreendimento altamente cumulativo [conhecimento acumulado em torno de paradigma, massa crítica], extremamente bem-sucedido no que toca ao seu objetivo, a ampliação contínua do alcance e da precisão do conhecimento científico (KUHN, 1970, p. 77).

ambiental, da subsunção do trabalho humano e da natureza, para reprodução ampliada do processo de acumulação capitalista.

No MHD, o conhecimento é entendido como “processo infinito de penetração do pensamento na essência do objeto que se estuda” (sociedade burguesa) e considerado reflexo da realidade na consciência do ser humano. O conhecimento tem como premissa o par dialético sensorial-racional, ou seja, o processo de conhecimento envolve dois níveis: o conhecimento sensorial ou a contemplação direta (formas: a sensação, a percepção e a representação) e o conhecimento racional ou pensamento abstrato (o conceito, o juízo, o raciocínio), tendo como base a prática social, considerada como ponto de partida, base do conhecimento, força motriz do conhecimento e critério de veracidade (validação do conhecimento): somente a abstração científica permite a radiografia do que não pode ser observável. Referindo-se ao movimento do empírico ou do concreto-real para o concreto-pensado, concreto no pensamento ou concreto (abstração), Krapívine (1986, p. 246/7) explora as etapas do processo de conhecimento no MHD:

Ora, o processo de conhecimento pode ser dividido em duas etapas. Na primeira, partimos *da percepção sensorial e concreta para a abstracta*, isto é a percepção imediata dos objectos e fenómenos da realidade [empírico, concreto-real], a sua decomposição, análise e criação das imagens abstractas [abstração científica]. Na segunda, com base na subordinação das categorias [à teoria] *reproduzimos mentalmente o objecto em toda a integridade* [múltiplas determinações], formando assim conhecimentos concretos sobre a sua essência e as suas leis [concreto-pensado]. ‘O concreto[-pensado, concreto no pensamento], escreveu K. Marx a este propósito, é sempre concreto por ser síntese de muitas definições e, por conseguinte, a *unidade na diversidade*. No pensamento, apresenta-se sob a forma de processo de *síntese*, como *resultado, não ponto de partida, apesar de ser realmente o ponto de partida* e, em virtude disso, o ponto de partida da contemplação e representação. *Na primeira etapa a representação completa sobe até ao nível de definição abstracta e, na segunda, as definições abstractas conduzem à reprodução do concreto mediante a especulação*’ (KRAPÍVINE, 1986, p. 246/7) (*grifos nossos*).

Da mesma forma, na PHC (SAVIANI, 2012), a prática social, a realidade (empírico) é o ponto de partida e de chegada do conhecimento; após o “retorno” (*detour*) do momento apical do concreto-pensado (catarse ou tomada de consciência ambiental) com destino à prática social, agora não mais vista sob o olhar do senso comum (fragmentada, sem sentido), mas da consciência filosófica, rumo à práxis emancipadora (SAVIANI, 2013c).

O trabalho pedagógico (PARO, 1993) é central neste circuito sem fim do conhecimento ou nesta viagem empírico-conhecimento-práxis. Em Marx, a mediação

compreende o *singular* (ser-individual), que não é semelhante a nenhum outro; o *particular* (pertence a uma nação, classe ou grupo social, tensão entre o singular e o geral) e o *geral* (ser-geral), que se identifica com outros seres humanos (gerais), com a espécie (singular, biofísico) e com todos os seres vivos na natureza². Um exemplo esclarecedor, que remete à teoria matemática dos conjuntos, à noção hierárquica de pertencimento a várias totalidades ou a diferentes graus de generalidade: consideremos a relação entre vegetal, árvore e mangueira, ou seja, a mangueira é uma árvore (pertence a este grupo, não é um arbusto ou planta rasteira) e é um vegetal (realiza a fotossíntese e o ciclo de Krebs, um metabolismo dos organismos aeróbicos, não é um mineral). Neste conjunto, segundo Krapívine (1986, p. 187), “a árvore é uma espécie *particular* de planta [vegetal]”. Na educação, o professor e o aluno são espécies *particulares* de ser humano (mediação), entre o *geral* (conhecimento da humanidade, conhecimento inicial do docente) e o *singular* (conhecimento inicial do aluno).

Na teoria do conhecimento marxiana o par dialético singular-geral (parte-todo) indica uma contradição, que se supera na *particularidade*; determina que cada termo do par está na essência do outro e que não se explicam isoladamente; bem como informa um movimento na produção do conhecimento:

O pensamento analisa estas percepções, separa o que é substancial do que não o é, *o geral do particular*. Na etapa seguinte, sintetizando, generalizando as características gerais e substanciais dos fenômenos, *elabora os conceitos acerca destes*. O conceito expressa características gerais e ao mesmo tempo substanciais [essenciais] inerentes a uma série de fenômenos. Em termos gerais, *o processo de conhecimento vai do singular, através do particular, para o geral e universal* (KRAPÍVINE, 1986, p. 188/9) (grifos nossos).

Nos processos abrangidos no ensino-aprendizagem, a mediação docente entre o geral e o singular consiste em atribuir significado, contextualizar os conteúdos sociais-ambientais; em síntese, criar situações significativas de aprendizagem, de modo a constituir ambiente propício à busca, à manifestação de particularidades (identidades), entre o singular e o geral. Particularidade é o ponto de convergência entre os termos do par dialético, mais para lá (geral) ou para cá (singular), esta é a nossa particularidade de ser e estar no mundo, todos, docentes e discentes.

² Esta mesma razão dialética - singular-geral - aplica-se às relações entre (a) “trabalho concreto” (singular) e “trabalho abstrato” (geral), (b) “valor de uso” (singular, concreto) e “valor de troca” (trabalho socialmente necessário, abstrato, geral).

Entendemos que aqui reside uma contribuição do MHD e da PHC para a EAC neles inspirados: nós membros de comunidades científicas de educadores ambientais (CCEAs) esperamos como produto do trabalho pedagógico a viabilização de condições pedagógicas de “auto definição da particularidade” pelos alunos (e docentes) em algum tempo-espaco entre a diversidade (singular) e a unidade (geral), em que o ser humano identifica-se com o todo (consigo mesmo, seus semelhantes, outras espécies e minerais) e simultaneamente sente-se uno e diferente do todo; que com novas cangalhas de outra forma a prática social. Mas, como isto se dá?

Saviani (2015) alerta-nos sobre a especificidade da educação ser uma prática social que faz a mediação, entre o conhecimento da humanidade e o singular, inserida na prática social, ou seja, o trabalho pedagógico ocorre enquanto professores e alunos são, ambos, “agentes da prática social”, eles não saem da prática social para refletirem e depois voltam, portanto quando nos referirmos às etapas da teoria do conhecimento no MHD ou dos passos na PHC, precisamos considerar, como afirma este autor, que “não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética” (p. 38).

Materialismo histórico dialético (MHD) e Pedagogia histórico-crítica (PHC): contribuições à EAC

A PHC objetiva humanizar os “seres biofísicos” (nossa primeira natureza), por meio de “conhecimentos, ideias, conceitos, valores atitudes, hábitos, símbolos”. A educação, na PHC, é a mediação entre o conhecimento acumulado pela humanidade e o “indivíduo singular”, visando a constituição de sua segunda natureza (momento catártico), a constituição da humanidade em cada ser humano. A PHC, desta forma, considera nossa dupla determinação: natural e social, refere-se à “primeira natureza”, ou seja, ao ser natural (composto por água, cálcio, ferro...) e ao ser social, tarefa da educação constituir, contribuir na constituição da particularidade de cada um.

De maneira sintética, também destacamos os sistemas de mediações analisados por Ricardo Antunes (2002) no metabolismo social do capital. No início, só haviam “*mediações primárias*, de primeira ordem ou determinações ontológicas” (ser natural, intercâmbio com a natureza mediado pelo trabalho). O ser biofísico de Saviani relacionava-se com seus semelhantes, outras espécies e o reino mineral. Com o advento do capitalismo, com as relações sociais e valores que lhe dão suporte, “um sistema de *mediações de segunda ordem* sobredeterminou suas mediações primárias básicas, suas mediações de primeira ordem” (ANTUNES, 2002, p. 19). Ainda segundo este autor, essas

mediações de segunda ordem, emergentes com o capitalismo, promovem bem sucedidamente “a completa subordinação das necessidades humanas à reprodução do valor-de-troca (ANTUNES, 2002, p. 21). As mediações de segunda ordem - capital, trabalho e Estado -, segundo Antunes (2002), introduziram “elementos fetichizadores e alienantes de controle social metabólico” (p. 20), na relação entre os seres humanos e, entre eles e a natureza.

Sistemicamente as relações sociais capitalistas (metabolismo social) ou a relação entre coisas mediada por pessoas (fetiche) têm implicado na alegre, espetacular e sofrida, mas não consciente, animalização dos seres humanos, posto que vivemos no Brasil a rigor em uma sociedade marcada pela “idiotia da vida urbano-rural”: voltada para a produção e consumo de coisas e pessoas (para outros), sem significado.³

Entendo que estes autores tornam mais clara a hercúlea e secular tarefa do materialismo histórico dialético, da Pedagogia histórico-crítica e da EAC, para a constituição da segunda natureza, do sujeito histórico (SAVIANI, 2012). Em síntese, à ciência da educação, à Pedagogia, às teorias educacionais cabem orientar o trabalho pedagógico para construção coletiva da particularidade ou da contradição encarnada em cada um de nós (tensionamento).

A PHC tem como “ponto de partida” e “ponto de chegada” a prática social e, mais precisamente para a reflexão que ora propomos, nossa largada-chegada e chegada-largada são a *degradação social-ambiental*, o empírico diverso, multifacetado, em que interesses procuram não se revelar.

Na PHC, o “trabalho pedagógico” e o esperado “produto do trabalho pedagógico” (PARO, 1993), estão abrangidos em cinco passos, uma sequência dialética, que, a seguir, procuraremos sucintamente discutir explorando suas contribuições para a EAC, à luz do MHD:

1º passo) considerar como ponto de partida a prática social, comum a professores e alunos (as relações sociais, a vida). Entendemos, a partir de Saviani, que deve ser destacado no início do trabalho pedagógico, além do caminho pedagógico e seus passos, a existência de diferentes níveis de compreensão da prática social, entre professor e alunos, ressaltando-se o objetivo reduzir ou igualar esses níveis de compreensão: apesar

3 Análise marxista-leninista, constante no Manifesto Comunista, sobre a ação política do campesinato, de seu processo de proletarização e do papel civilizatório do capitalismo. Disponível em <<https://www.marxists.org>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

do professor ter uma síntese desta prática social (trajetória pessoal, profissional, acadêmica), ela não é consistente, é uma “síntese precária”, face à impossibilidade do professor saber os níveis de compreensão dos alunos. Os alunos, por sua vez, detêm uma compreensão “de caráter sincrético”:

a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma *impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam* (SAVIANI, 2012, p. 70) (*grifos nossos*).

Karl Marx, segundo Saviani (2013c), ao detalhar seu método de conhecimento distingue “o concreto, o abstrato e o empírico” e argumenta que a lógica dialética consiste no “processo de construção do concreto de pensamento” [o concreto-pensado]; que o acesso ao concreto [concreto-pensado] não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise, teoria); que a “construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico [concreto-real], passa-se pelo abstrato [pensamento, catarse] e chega-se ao concreto [concreto-pensado, a síntese de múltiplas determinações, unidade na diversidade]” (p. 4). Este é o trajeto do senso comum à consciência filosófica, mediada pela educação (PHC), com vistas ao controle social do capital (práxis).

Esta abordagem preliminar, primeiro passo, é fundamental para compreensão da “viagem do conhecimento” e, particularmente, de seu alcance na prática social. Neste sentido, o trabalho pedagógico de humanização, de civilização, de emancipação, fica revelado logo no início do trabalho pedagógico, que se propõe ferramenta para compreensão e enfrentamento do “concreto-real”, momento do espetáculo, do caos organizado, informações em série, da alienação.

2º passo) a “*problematização*”, consiste na “identificação dos principais problemas postos pela prática social... Trata-se de detectar que *questões* precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que *conhecimento* é necessário dominar” (SAVIANI, 2012, p. 71). O desenvolvimento de “caracterização ambiental” local (até um determinado momento a relação social-ambiental será omitida) e sua publicação (fotos, vídeos, sons) em redes sociais (*site, fanpage, youtube*), de modo a favorecer a identidade local, o consenso-dissenso e a validação da realidade compartilhada, atende a primeira parte deste passo. No segundo momento do mesmo passo, na pista da práxis pretendida neste ensaio, cabe principalmente ao docente, em momento oportuno, colocar que o desafio consiste em conhecer cientificamente aquela

realidade, que é “multifacetada”, uma miríade de acontecimentos pedagogicamente televisionados, em que o concreto-real é tratado desarticuladamente via políticas setoriais (política de alianças) e a opinião publicada é internalizada pela classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2002) de modo fragmentado e inconsciente; importando inclusive numa falsa consciência ambiental. Em síntese, o mundo das aparências confunde, nada diz sobre o que move o nosso modo de vida.

Consideramos central que os alunos sejam iniciados cientificamente sobre o que são “problemas ambientais”, rumo à compreensão da sua essência; que sejam provocados sobre o que há de comum em todos os “problemas ambientais” identificados, qual é o padrão que se identifica nos diferentes fenômenos? Há algo igual em todos? Sobre o comum a todos os problemas ambientais: a essência deles está no conflito entre os interesses privados (acumulação capitalista) e o bem comum, o meio ambiente, abrangendo o ser humano-natureza e o metabolismo sociedade-natureza. Cabe à EA, pautada na PHC, demonstrar a materialidade, a concretude destes interesses do capital, organizados e protegidos pelo Estado, que manipula os trabalhadores de modo a não resolver, mas ressignificar, alienar.

Ainda estamos usando o *ticket* de ida do concreto-real ao concreto, seguimos no trecho do sensorial-abstrato (o conceito, o juízo, o raciocínio), desconectando de representações do senso comum (úteis para sobreviver, transformar a vida, não), e aderindo a outras mais elaboradas, que conseguem articular, ver significado, sentido em “realidades sociais-ambientais” fragmentadas; caminhamos na problematização da prática social, antes naturalizada, tão normal, tão aceita (mas, todos reclamam!). Chegou o momento de buscarmos o desequilíbrio de nossas certezas sobre a realidade, para em seguida, equilibrando-nos até chegar em outro espaço-tempo, conhecermos uma outra forma de conhecimento, o conhecimento científico, a consciência filosófica (SAVIANI, 2013c).

3º passo) “instrumentalização”, em sentido não tecnicista definido por Saviani (2012, p. 71):

Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor... Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais

necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.

Considerando que as definições presentes nas leis que tratam da EA são pouco claras para sua implementação (BRASIL, 1981, 1988, 1999, 2012), argumentamos a favor do uso da “definição operativa” de EA proposta pelo MEC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, contida no conjunto dos Blocos de Conteúdo do Tema Transversal Meio Ambiente (BRASIL.MEC.SEF, 1997, 1998a, 1998b), como um parâmetro (oficial) para delineamento das discussões teóricas e instrumentos práticos necessários à este passo; pois neles há indicação de temas e conteúdos a serem trabalhados interdisciplinar e transversalmente por pedagogos e professores especialistas em sala de aula, descrevendo e, em alguns casos, mais do que sugerindo sua aplicação em diferentes disciplinas, cuja análise mais detalhada extrapola o objetivo deste ensaio.

Na Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional (BRASIL.MEC.SEF, 1998b) apresenta cinco Blocos de Conteúdos para o Tema Transversal Meio Ambiente, e no Ensino Fundamental, o MEC entende como EA os conteúdos abrangidos por três Blocos: A Natureza “Cíclica” da Natureza, Sociedade e Meio Ambiente, Manejo e Conservação Ambiental (BRASIL.MEC.SEF, 1998a)⁴. Estes Blocos de Conteúdos visam, respectivamente, levar o aluno a: (i) conhecer os principais conceitos referidos aos aspectos biológicos/naturais do meio ambiente; (ii) entender a relação que o Homem e a sociedade estabelecem com a natureza/meio ambiente e seus impactos (metabolismo sociedade-natureza); e (iii) refletir sobre a possibilidade de desenvolvimento de ações que objetivem a prevenção e a resolução (técnica, econômica, legal, educacional, entre outras) dos problemas sociais-ambientais.

O desequilíbrio na dosagem destes Blocos de Conteúdos nas unidades escolares, ou não, tem descaracterizado a EA como crítica a isso que aí está, tendo como credo científico o fundamentalismo positivista neoliberal, e hoje nomeadas de macrotendências político-pedagógicas conservacionista e pragmática. Estas educações enfatizam o Bloco de Conteúdos - A “Natureza” Cíclica da Natureza, ou seja, conhecer os principais conceitos referidos aos aspectos biológicos/naturais do meio ambiente, o que tem interessadamente significado restringir a totalidade do metabolismo sociedade-natureza a

4 Estes Blocos de Conteúdos estão presentes nos Referenciais Curriculares do Curso Técnico em Meio Ambiente, nível médio (BRASIL.MEC.SEMTEC, 2000), mas como funções a serem desempenhadas por este profissional, com as seguintes denominações: 1ª) Reconhecimento dos Processos nos Recursos Naturais, 2ª) Avaliação das Intervenções Antrópicas, 3ª) Aplicação dos Recursos de Prevenção e Correção; na qual se inclui a Educação Ambiental.

uma de suas partes, ao metabolismo natural (leis físico-químicas), ou seja, restringir a constituição da humanidade do ser omnilateral, reduzir a compreensão dessa totalidade ao estudo e transmissão apenas dos aspectos biológicos do meio ambiente (ecologia), desconsiderando o segundo Bloco de Conteúdos - Sociedade e Meio Ambiente (entender a relação que o Homem e a sociedade estabelecem com a natureza/meio ambiente e seus impactos sociais-ambientais), foco de nossa caminhada, início-fim.

Assim, além do primeiro Bloco, cujo interesse midiático é dividido com os conservacionistas; os pragmáticos também priorizam o terceiro Bloco de Conteúdo - Manejo e Conservação Ambiental, e particularmente as soluções econômicas (taxas e selos) e técnicas como caminho para o “desenvolvimento sustentável”, a ecoeficiência, o ecocapitalismo.

Ou seja, com estas abordagens educacionais, ambas pautadas na pedagogia tradicional (SAVIANI, 2012), desequilibradas interessadamente no primeiro e/ou no terceiro Blocos de Conteúdos; transporta-se o aluno para o não-pertencimento à sociedade, retirando-a magicamente da equação, do problema, ficando o trabalhador alienado em relação ao que move nosso modo de vida, que promove a degradação ambiental e a desigualdade social.

4º passo) a “*catarse*”: para Aristóteles, a *catarse*, que nomeia este passo da PHC, é o efeito da tragédia sobre o espectador ou um momento de “purgação das paixões” (elevação). Em dicionário gramsciano, recém lançado, extraímos do verbete “*catarse*”, citações de Antonio Gramsci que ressignificam a *catarse* aristotélica, como um momento de superação na práxis política, significando, nas palavras de Gramsci,

passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, à elaboração superior [dialética] da estrutura em superestrutura na consciência dos homens (Q 10 II, 6, 1.244 [CC, 1, 314]) (...) [a *catarse*] significa também a passagem do ‘objetivo ao subjetivo’ e da ‘necessidade à liberdade’ (...) A fixação do momento ‘catártico’, torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do movimento dialético (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 93/4) (grifos nossos)

Carlos Nelson Coutinho, assim conclui o verbete - do qual extraímos a citação acima - por ele elaborado:

Embora não apareça muitas vezes nos *Quaderni*, o conceito de *catarse* ocupa uma posição central na ontologia social de Gramsci, que com esse termo expressa a ideia segundo a qual *o ser social é constituído por uma relação sempre mutável entre particular e universal, objetivo*

e subjetivo, necessidade e liberdade (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 95)
(grifos nossos)

Entendemos que a catarse de Aristóteles, da tragédia, mais do que inspirou, continua dialogando com a catarse de Gramsci, da práxis política revolucionária, pois ambas remetem à compaixão, à solidariedade, à superação da lógica individualista, egoísta-passional, “meramente econômica”, pois ambas trazem a superação-conservação da particularidade (interesses atuais e imediatos) no universal (bem comum, futuros e mediatos). O alcance deste “momento catártico” e à práxis assemelha-se ao famoso “trocar o pneu do carro andando”, ou seja, continuar com os pés naquele mundo real e, com novas cangalhas, ser conivente e cientificamente abduzido para outro mundo e, diferente das abelhas, planejar outra casa, outras circunstâncias, outra totalidade social-ambiental local, outra sociedade...

Podemos considerar que com a catarse ocorre uma mudança paradigmática, mudança de cosmovisão, do senso comum à consciência filosófica. Kuhn (1970) destaca que pós-revolução científica, sob o consenso, sob o novo paradigma, é como se a comunidade científica “tivesse sido subitamente transportada para um novo planeta” (p. 145/6):

Ao olhar uma fotografia da câmara de Wilson, o estudante vê linhas interrompidas e confusas; o físico um registro de eventos subnucleares que lhe são familiares. Somente após várias dessas transformações de visão é que o estudante se torna um habitante do mundo do cientista, vendo o que o cientista vê e respondendo como o cientista responde. (KUHN, 1970, p. 146).

Reforçando a função social dos paradigmas ou comunidades científicas de educadores ambientais (CCEAs), das lentes construídas nesta caminhada - as novas cangalhas, resgatamos afirmação de Kuhn (1970, p. 148), ao analisar a produção de conhecimentos e seu alcance social: “O que um homem vê depende tanto daquilo que ele olha como daquilo que sua experiência visual-conceitual prévia *o ensinou a ver*. Na ausência de tal *treino*, somente pode haver o que William James chamou de ‘confusão atordoante e intensa’”.

5º) retorno, o *detour* à “prática social”, a partir do concreto-pensado volta-se à prática social com uma proposta educacional ambiental crítica, com uma prática individual e coletiva contextualizada. Assim, os alunos alcançam ou se aproximam do “conhecimento do professor”: início desigual e final “igual”, um dos objetivos da PHC.

Concluindo-iniciando esta prazerosa caminhada rumo ao controle social do capital, resgatamos novamente Saviani (2015, p. 38/9) quando apresenta dialeticamente o produto do trabalho pedagógico esperado com a PHC em nós e na prática social:

Pode-se concluir, então, que, pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro passo) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 2015, p. 38/9).

À título de considerações finais

A necessidade e pertinência do MHD e da PHC para a EAC são evidentes. Devemos, ao final, destacar dois momentos do caminho da mercadoria conhecimento, articulados dialeticamente (não são etapas), neste enorme desafio, que não será facilitado pelo capitalismo:

a) produção de conhecimentos: precisamos reconhecer e aceitar os alcances dos paradigmas, das teorias que abraçamos, alguns de nós há décadas; e propor que exploremos as potencialidades, dar chances para que algo novo surja, de nossa iniciativa (CCEAs). O paradigma positivista não foi extinto, o pensamento pedagógico tradicional vigora desde 1549 (SAVIANI, 2013b), e é hegemônico na EA até hoje: crise de paradigmas!? Há ausência de diálogo entre eles. Guardado o *hardcore* de cada comunidade científica ou paradigma, abrem-se as possibilidades de diálogo,

b) circulação e consumo do conhecimento: além da circulação da mercadoria não material conhecimento, o “retorno” do resultado dos estudos para os sistemas, redes e/ou unidades escolares já não basta, face ao quadro pintado pelos estudos nacionais realizados pelo MEC na década passada (2005 e 2006), dentre outros: inexistência de relação entre universidades e escolas da Educação Fundamental, particularmente na formação continuada docente. A universidade, a academia, as CCEAs não cumprem sua função social.

A construção de uma lógica para a ação coletiva das CCEAs na formação continuada de professores faz-se necessária, frente a preocupação retórica e a negligência benigna do Estado que, apesar de todo acervo legal e de políticas educacionais de retórica

crítica, não realiza programas de formação inicial e continuada de professores: uma verdadeira não-política educacional estatal, o que estatisticamente atribui maiores probabilidades para que as educações conservacionista e pragmática reinem.

Em relação a outros tempos, momentos de crise de hegemonia e de transição entre modos de produção, Mészáros (2005, p. 26) nos coloca a seguinte questão: “é possível imaginar no feudalismo, uma educação para emancipar o servo da gleba?”. E hoje, o que imaginamos, esperamos, fazemos? Quem educará os educadores?

Bibliografia

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 5ª ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de outubro de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 02 set. 1981.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 out. 1988.

_____. Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial do Poder Executivo**, Brasília, 18 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental**: tema transversal meio ambiente e saúde. Brasília: MEC.SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: tema transversal meio ambiente. Brasília: MEC.SEF, 1998a.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC.SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Programa parâmetros em ação, meio ambiente na escola**: guia para atividades em sala de aula. Brasília: MEC.SEF, 2001.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação profissional**: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico – área profissional: meio ambiente. Brasília: MEC.SEMTEC, 2000.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- KRAPÍVINE, V. **Que é o Materialismo Dialético?** Rússia, Moscou: Edições Progresso Moscovo, 1986.
- KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1970. Disponível em: <<https://leandromarshall.files.wordpress.com/2012/05/kuhn-thomas-a-estrutura-das-revoluc3a7c3b5es-cient3adficas.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2016.
- LAYRARGUES, P.; LIMA, G. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo v. XVII, n. 1, p. 23-40, jan.-mar. 2014.
- LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas: Atomoealinea, 2010, p. 19-62. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.
- LIGUORI, G.; VOZA, P. (orgs.). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em EA. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1473-1494, set./dez. 2005.
- _____. Materialismo histórico-dialético e a pesquisa em educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 9, n. 1 – págs. 53-68, 2014.
- _____. Educação ambiental e epistemologia crítica. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** E-ISSN 1517-1256, v. 32, n.2, p. 159-176, jul./dez. 2015.
- LOUREIRO, C. F. B.; SILVA NETO, J. G. Indivíduo social e formação humana: fundamentos ontológicos de uma educação ambiental crítica. **Ambiente e Educação**. Rio Grande, RS: FURG, v. 21, n. 1, p. 41-58, 2016.

- LOUREIRO, C. F. B. TOZONI-REIS, M. F. C. Teoria social crítica e pedagogia histórico-crítica: contribuições à educação ambiental. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** E-ISSN 1517-1256, Ed. Especial, julho/2016.
- LOUREIRO, C. F. B.; VIÉGAS, A. Princípios normativos da educação ambiental no Brasil: abordando os conceitos de totalidade e de práxis. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 8, n. 1, p. 11-23, 2013.
- LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- _____. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MÉSZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- PARO, V. H. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo. v.19. n.1. p. 103-109, jan./jun. 1993.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.
- _____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.
- _____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013c.
- _____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.
- TOZONI-REIS, M. F. C. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar**, Paraná, Curitiba, Editora UFPR, n. 27, p. 93-110, 2006.