

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA MARXISTA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

CARLOS FREDERICO B. LOUREIRO*

EUNICE TREIN**

MARÍLIA FREITAS DE CAMPOS TOZONI-REIS***

VICTOR NOVICKI****

RESUMO: O artigo apresenta algumas das principais contribuições da teoria marxista para a educação ambiental, considerando que a prática educativa no Brasil se constituiu em diálogo com concepções pedagógicas e autores inseridos neste campo. Iniciamos com uma breve contextualização da produção de inspiração crítica (estritamente marxista ou não) e as disputas teóricas inseridas na educação ambiental. Logo após, discorremos sobre a influência e a apropriação das pedagogias críticas e de conceitos estruturantes da concepção marxiana de educação na formulação teórico-metodológica em educação ambiental. Como síntese e conclusão, argumentamos sobre a importância do materialismo histórico-dialético nas discussões ambientais contemporâneas, refletindo criticamente sobre como ele aí se apresenta, particularmente na educação ambiental.

Palavras-chave: Teoria marxista. Pedagogias críticas. Materialismo histórico-dialético. Educação ambiental.

* Doutor em Serviço Social e professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
E-mail: fredericoloureiro@pq.cnpq.br

** Doutora em Educação e professora da Universidade Federal Fluminense (UFF).
E-mail: eunicetrein@ig.com.br

*** Doutora em Educação e professora Universidade Estadual Paulista (UNESP).
E-mail: mariliaedu@ibb.unesp.br

**** Doutor em Ciências Sociais e professor da Universidade Estácio de Sá (RJ).
E-mail: novicki@estacio.br

MARXIST THEORY'S CONTRIBUTIONS TO THE CRITICAL
ENVIRONMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: This article presents some of the principal contributions of the Marxist theory for the environmental education, considering that the educative practice in Brazil was constituted in a dialog with pedagogic conceptions and authors inserted in this field. We begin with a brief contextualization of the critical production (Marxist or not) and the theoretical disputes in environmental education field. Straight after, we discuss about the influence and the appropriation of the critical pedagogies and of the structuring concepts of Marxian conception of education in the theoretical-methodological formulation in environmental education. As a sum and conclusion, we argue about the importance of the dialectical historical materialism in the contemporary environmental discussions, critically thinking about how it is presented in this context and particularly in environmental education.

Key words: Marxist theory. Critical pedagogies. Dialectical historical materialism. Environmental education.

A educação ambiental e o pensamento crítico: 15 anos depois

Em 1993, o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) publicou o n. 29 dos *Cadernos CEDES* dedicado ao tema “Educação Ambiental”. Passados 15 anos, o CEDES retorna, na forma de um caderno temático, a este campo de estudos.

Julgamos pertinente iniciar nossa análise sobre a influência do pensamento crítico (estritamente marxista ou não) na educação ambiental, recuperando as principais questões teórico-metodológicas presentes nos textos daquela publicação, no momento em que o Brasil sediava a ECO-92. Como expressou a organizadora daquele número: “(...) entendemos que num primeiro *Cadernos CEDES* sobre tema tão polêmico e atual, seria indispensável trazer a discussão que se coloca hoje no mundo” (Garcia, 1993a, p. 6).

Para situar as mudanças que ocorrem nos processos educativos é necessário compreendê-los, a partir das relações e conflitos que se estabelecem numa determinada materialidade histórica, examinando seus elementos estruturais e conjunturais. Só assim poderemos apreender,

de forma dialética, as mudanças ocorridas na sociedade, a direção e a natureza dessas transformações e também o seu alcance.

Nesta introdução, buscaremos identificar, nos diversos textos que compõem aquela publicação, quais os referenciais teóricos que os sustentam, as questões centrais apontadas pelos autores e os desafios sinalizados para a educação ambiental naquele momento. Retornaremos àquelas contribuições para resgatar uma pauta temática que, comparada ao momento atual, sinalizava caminhos para a pesquisa em educação ambiental, fertilizando assim as práticas escolares, os movimentos sociais e as políticas públicas. Para atingir nossos objetivos, agrupamos os textos por grandes eixos.

Um primeiro eixo diz respeito a uma questão mais abrangente, ou seja, a do movimento ecológico brasileiro e latino-americano. Destacamos a advertência que Carlos Minc já fazia à época de que “cidadania ecológica supõe teoria, movimento e consciência ecológica”, em que a comunidade acadêmica tem uma responsabilidade de socializar os conhecimentos produzidos para o “povo excluído e miserável”, pois este é o grande agente das mudanças sociais. Para Minc (1993, p. 9-10), só “então poderá surgir uma nova consciência ecológica e uma nova organização social, onde o consumismo, o desperdício e a predação cedam o lugar à cooperação, à ampliação dos direitos, à afirmação da qualidade de vida e das liberdades”.

Também no texto de Maria Ciavatta Franco encontramos uma reflexão sobre a necessidade de historicizarmos a questão ambiental, de a localizarmos em uma sociedade de classes e de a pensarmos como um espaço de “democratização da cultura, do acesso e da permanência na escola e da elevação do nível cultural da população para compreender os avanços científico-tecnológicos de nossa época e as perspectivas de solução abertas por esse mesmo processo” (Franco, 1993, p. 12-13). A autora destaca ainda o compromisso ético entre indivíduo e sociedade numa realidade marcada pela desigualdade social e econômica, como é o caso da realidade brasileira e latino-americana.

No texto de Regina Leite Garcia vamos encontrar duas afirmações que convergem com as questões abordadas pelos autores citados anteriormente. Ela nos diz que “a educação ambiental deve ser uma concepção totalizadora da Educação” e que “não há educação ambiental sem participação política” e, para isso, a educação ambiental deve ser

trabalhada em dois aspectos “do conhecimento objetivo, explícito da escola, e dos valores, muitas vezes não explicitados claramente” (Garcia, 1993b, p. 35).

Nesse primeiro eixo incluímos também as reflexões de Follari (1993), quando este sublinha o caráter político da educação ambiental e alerta para que não se atribua “qualidades mágicas” a instrumentos técnicos, pois estes são sempre subordinados a uma postura política. Nessa medida, não será a interdisciplinaridade ou a prática disciplinar que resolverá os problemas ecológicos que a humanidade enfrenta hoje. Não há, pois, como enfatiza o autor, a possibilidade de isolarmos o técnico do político, as práticas pedagógicas de ação política engajada, o conhecimento científico dissociado dos conflitos que permeiam a materialidade social.

O segundo eixo que identificamos diz respeito à relação trabalho e meio ambiente. Na abordagem de Teresinha Fróes Burnham, o conceito de meio ambiente precisa ser alargado, integrando “o natural, o histórico-sócio-cultural, o individual”. A autora resgata, das discussões sobre currículo, a historicidade do conhecimento humano como resultado da relação que os homens estabelecem com a natureza e os outros homens, mediada pelo trabalho. Ela propõe que o currículo escolar se estruture articulando natureza, história, trabalho e conhecimento, superando assim uma visão fragmentária e ahistórica da realidade (Burnham, 1993).

A questão ambiental é abordada por Julieta Calazans, a partir da discussão sobre a modernização agroindustrial no Brasil. Ela trata do desenvolvimento capitalista da agricultura brasileira, chamando a atenção para o processo modernizador que se torna hegemônico na segunda metade do século XX e que subordina a agricultura ao capital financeiro, assegurando os baixos preços relativos das matérias-primas agrícolas, favorecendo os interesses agroindustriais e o setor de exportações. Em seu texto, faz uma análise crítica do modelo de desenvolvimento sustentável proposto pelas agências internacionais que inviabilizam a inclusão social e uma participação mais equitativa, da classe trabalhadora, na riqueza socialmente produzida em nosso país (Calazans, 1993).

Por fim, destacamos um terceiro eixo de reflexão presente nos textos de Alves (1993), Barreto (1993), Mutim (1993), da Silva (1993) e

Rutkowski (1993), que dizem respeito a experiências em educação ambiental. Os autores partilham suas experiências na formação de professores e em atividades realizadas nas escolas, enfatizando a importância da educação ambiental como espaço de construção de uma visão crítica de mundo. Os autores se referem tanto à forma predadora que assume o trabalho humano, sob o modo de produção capitalista, na relação com a natureza, quanto como essa forma espoliadora se reflete também nas relações sociais.

Essa breve recuperação das principais questões encontradas nos textos publicados no n. 29 dos *Cadernos CEDES* nos parece significativa, se quisermos pensar historicamente os avanços e recuos que os ambientalistas têm vivenciado na escola, nos movimentos sociais e nas políticas públicas que atravessam a sociedade brasileira, expressão de uma sociedade dividida em classes com projetos societários em disputa.

A educação ambiental e a pedagogia crítica

O atual momento da educação ambiental no Brasil caracteriza-se pela explicitação das convergências e divergências, um momento de amadurecimento teórico e metodológico. Nossas análises sobre seus referenciais teóricos dizem respeito à educação ambiental como prática social e ação política que exige, por consequência, claro posicionamento.

Sabemos que as diferentes teorias sociológicas explicam diferentemente as relações sociais através da história e, com isso, contribuem para a formulação de diferentes teorias pedagógicas, que, por sua vez, recebem também contribuições de outras áreas do conhecimento, como a filosofia e a psicologia, entre outras. Nesse sentido, cada uma dessas abordagens na educação ambiental é construída a partir dessas formas de interpretar a relação entre a educação e a sociedade (Tozoni-Reis, 2007). Pensemos, nesta perspectiva, sobre a educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória.

Consideremos, primeiramente, a importância de explicitar, na prática educativa ambiental, as abordagens teórico-metodológicas que fundamentam nossas ações para realizá-las mais consequentes e coerentes, o que significa compreender seus conteúdos filosófico-políticos e

teórico-metodológicos. Assim, a educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória emerge da pedagogia crítica, que tem seu ponto de partida na teoria crítica de interpretação da realidade social.

Consideramos, neste escopo, o pensamento marxista como o referencial teórico que dá maior sustentação a estas análises da realidade social. Saviani (1996) argumenta sobre a importância deste referencial no processo de superação do senso comum educacional (conhecimento da realidade imediata, aparente, da educação), pois permite, pela reflexão teórica (movimento do pensamento, reflexões, abstrações acerca dos fenômenos educacionais e educativos), alcançar a “consciência filosófica” que consiste na compreensão aprofundada da realidade, definida como “realidade concreta da educação” – *concreta pensada* – realidade educacional plenamente compreendida.

Para nós, a educação, e a educação ambiental, tem que ser compreendida nesta forma mais concreta. E, o método, compreendido como instrumento filosófico, social e científico de análise, tem na dialética de Marx seu instrumento lógico de interpretação (Kosik, 1976; Kohn, 1978; Konder, 1997; entre outros) da realidade educacional de dimensão socioambiental. Nosso ponto de partida, portanto, é método materialista histórico-dialético desenvolvido por Marx como método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis.

O caráter material do método diz respeito à organização da sociedade para a produção e a reprodução da vida e o caráter histórico busca compreender *como* se organizou a sociedade através da história, isto é, procura desvendar, para interpretação da realidade, as formas históricas das relações sociais estabelecidas pela humanidade.

Desse modo, a pedagogia crítica, origem da educação ambiental crítica, como a compreendemos, é uma síntese das propostas pedagógicas que têm como fundamento a crítica da sociedade capitalista e da educação como reprodutora das relações sociais injustas e desiguais (Saviani, 1997). Esta tendência crítica é, portanto, uma proposta que orienta ações educativas para a formação humana onilateral, como defendia Marx, em contraposição à formação humana unilateral, resultante das relações sociais de exploração da sociedade capitalista (Manacorda, 1991). Formação humana onilateral, que significa formação crítica, diz respeito a processos educativos reflexivos

que problematizam, para compreensão e ação transformadora, as relações sociais de exploração e dominação.

A pedagogia crítica, no Brasil, tem muitas, diversas e diferentes formulações, mas pode também ser compreendida pela contribuição de dois principais autores: Paulo Freire (1921-1997), com a “educação libertadora”, e Dermeval Saviani (nascido em 1944), com a “pedagogia histórico-crítica”.

Se olharmos hoje para a produção acadêmica sobre educação ambiental, assim como para as práticas educativas ambientais que se dão nos mais variados espaços educativos, veremos que a pedagogia de Paulo Freire tem grande presença como referencial teórico e metodológico, embora, em nossa análise, precise ser melhor compreendida. A “pedagogia do oprimido” é uma educação política. O processo de conscientização como elemento central do processo educativo, que emerge do pensamento de Paulo Freire, é um processo radicalmente comprometido com a transformação da sociedade, compreendida como injusta e desigual. Compreendemos ser este o sentido da educação libertadora (Freire, 2002; 2003; 2007): conscientização das condições sociais de existência dos sujeitos-educandos na sociedade capitalista para sua superação. Nesse sentido, a educação libertadora é politicamente transformadora, e é fundamentalmente aí que se confronta com a educação tradicional, que se refere à adaptação do sujeito social ao modelo de organização social pré-estabelecido pelas relações sociais historicamente determinadas – definida por ele como “educação bancária”.

A pedagogia crítica da educação ambiental, portanto, fundamentada no pensamento de Paulo Freire, segundo nossa compreensão, define-se como um processo educativo dialógico que problematiza as relações sociais de exploração e dominação (processo de conscientização). Estas, por sua vez, garantem as condições objetivas de transformação social (Freire, 1980), inclusive no que diz respeito à relação dos sujeitos com o ambiente onde vivem.

Nossa outra referência de análise sobre a pedagogia crítica no Brasil é Dermeval Saviani, com a pedagogia histórico-crítica. Esta proposta difere da pedagogia libertadora em alguns de seus pressupostos, inclusive no que diz respeito à especificidade dos processos educativos. Para Saviani (2005a; 2005b), o processo de humanização exige, como objeto da educação, a “identificação dos elementos culturais” para

apropriação e exige também a identificação das formas pedagógicas desta apropriação. Enquanto que, para Freire, os conteúdos educativos são a própria condição de existência dos educandos, para Saviani as condições de existência são ponto de partida e de chegada, mas o processo de formação humana plena exige a apropriação da cultura. A análise crítica das relações sociais na pedagogia histórico-crítica define o comprometimento da educação no movimento maior de transformação da sociedade capitalista, por meio de funções bastante específicas: de promover o processo – pleno e reflexivo – de apropriação da cultura como instrumento de prática social transformadora.

Nesse sentido, podemos identificar a apropriação do saber historicamente acumulado como princípio educativo do pensamento de Saviani, expresso numa das mais brilhantes definições de educação que encontramos na literatura educacional: “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, 2005b, p. 13). Temos, aqui, a valorização dos saberes culturais, em sua forma concreta, como eixo da proposta pedagógica comprometida com a instrumentalização dos sujeitos, considerados singulares, para a prática social, entendida como transformadora. Isso nos leva a compreender o papel da educação como uma prática preocupada com a apropriação dos saberes – enquanto conjunto de conhecimentos, idéias, conceitos, valores, símbolos, habilidades, hábitos, procedimentos e atitudes que garantam condições aos sujeitos que, de forma autônoma e emancipada, realizem uma prática social transformadora. Esta valorização na apropriação dos saberes tem consequência para o papel do educador: mediador do processo de apropriação.

Dessa forma, o papel do educador que emerge da pedagogia tradicional, como transmissor – no sentido de reprodução – de conhecimentos e valores, é rejeitado, como também são rejeitadas as propostas que esvaziam de responsabilidade o educador na apropriação dos elementos culturais pelos educandos. A proposta central aqui diz respeito à garantia, pelo educador, desta apropriação através de uma atuação direta e intencional, que crie condições educativas de reflexão crítica destes conteúdos.

Esses pressupostos educativo-pedagógicos nos garantem condições de construir uma pedagogia histórico-crítica para a educação

ambiental como proposta de apropriação crítica de saberes que garantam condições de realizar práticas sociais sustentáveis, do ponto de vista social e ambiental. Então, a pedagogia crítica para a educação ambiental articula a concepção de educação como processo de formação humana onilateral com a concepção de ambiente pautado nos aspectos sociais, históricos e políticos, o ambiente compreendido como concreto pensado, como “síntese de múltiplas determinações”: “(...) 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” (Leff, 2001, p. 224).

Então, a pedagogia crítica da educação ambiental, em síntese, compromete-se com a formação de sujeitos ambientalmente responsáveis, cujo compromisso social, histórico e político é a construção de “sociedades sustentáveis”.

Educação ambiental e práxis educativa

A educação, na perspectiva pedagógica crítica, busca contribuir para a compreensão da realidade – que abrange a “representação da coisa” (aparência/fenômeno) e a “coisa em si” (essência/conceito) (Kosik, 1976) – e para a transformação, simultaneamente, da sociedade e da educação, no processo de formação humana (Mészáros, 2005).

Nesta concepção de educação, a abordagem dos conteúdos programáticos ou dos conhecimentos a serem construídos requer considerarmos, como importante recurso pedagógico, a realidade vivenciada por educadores e educandos em seus locais de estudo, moradia e trabalho, destacando-se a diversidade cultural e a exclusão social que caracterizam a sociedade. Esta pedagogia fundamenta-se no entendimento de que as relações sociais de dominação e de exploração capitalistas são internalizadas, como ideologia dominante que informa uma leitura/postura diante do cotidiano, e materializam-se nos problemas sociais e ambientais. Cabe, portanto, à educação explicitar a articulação entre a “produção da vida real” (essência) – trabalho alienado, autoritarismo, falsa consciência ambiental – e a “vida comum” (aparência) (Marx & Engels, 1987). Esta forma de apropriação da realidade pela educação cria condições para:

(a) re-inserir o ser humano no ambiente, de forma a que este se perceba como “humanamente natural ou naturalmente humano” (Marx, 2004). Espécie que, por meio do trabalho, transforma a natureza e a si próprio em uma relação dialética, superando a alienação que perpetua as “externalidades negativas” (degradação socioambiental) do modo capitalista de produzir e consumir coisas e pessoas;

(b) o exercício da cidadania, visando superar a “cultura política autoritária” (Novicki, 1998, 2007) e seus reflexos na relação Estado-sociedade, tendo como perspectiva reordenar as relações entre o público e o privado, no sentido de estimular a politização dos indivíduos (participação) ou a construção de uma identidade coletiva (interesses públicos), em oposição à tendência de priorizar interesses individuais e imediatos.

A Conferência de Tbilisi (UNESCO, 1997) considera como método de formação eficaz na educação ambiental a adoção de estratégias de aprendizagem que privilegiem a “solução de problemas” que, segundo Layrargues (1999), pode envolver duas abordagens teórico-metodológicas: a resolução de problemas ambientais como uma “atividade-fim”, priorizada por “ecocapitalistas socioambientalmente responsáveis” (Novicki & Gonzalez, 2003), ou na perspectiva de constituir-se em recurso pedagógico (“tema gerador”) para discutir a sociedade. Podemos exemplificar estas distintas formas de aproximação da realidade por meio de uma ressignificação da conhecida metáfora do “efeito dominó”. A resolução de problemas ambientais como atividade-fim concentra-se em soluções técnicas (Deluiz & Novicki, 2004), no último dominó caído – “fenômeno” ou problema ambiental. Já a perspectiva que o encara como meio para discutir a sociedade ou como síntese local das relações de dominação e exploração capitalistas mundializadas focaliza, além do problema ambiental, todo o processo social que o gerou – a “essência”, o conflito entre interesse privado e bem público, ou seja, as peças do dominó que caíram antes da última.

Em uma visão de mundo pautada no materialismo histórico-dialético (Marx, 2004), a realização de uma caracterização social, econômica, cultural e ambiental, por exemplo, da escola e seu entorno, permite resgatar a trajetória dos problemas socioambientais locais e a identificação de “temas geradores”, que podem ser definidos como:

(...) temas concretos da vida que espontaneamente aparecem quando se fala sobre ela, sobre seus caminhos, remetem a questões que sempre são as das relações do homem: com o seu meio ambiente, a natureza, através do trabalho; com a ordem social da produção de bens sobre a natureza; com as pessoas e grupos de pessoas dentro e fora dos limites das comunidades, da vizinhança, do município, da região; com os valores, símbolos, idéias. (Brandão, 1985, p. 37-38)

Assim, coerentemente com o método marxiano de compreensão e intervenção na realidade e diante das múltiplas possibilidades metodológicas, os objetivos de aprendizagem consistiriam basicamente em:

(a) entender a complexidade do ambiente, ou seja, superar uma leitura reducionista que enfatiza seus aspectos biológicos ou estritamente culturais e desconsidera as relações de determinação entre as esferas social e ecológica e as dimensões econômica e política, contribuindo para superar processos materiais de alienação e reinserir o ser humano em seu tempo e espaço (ser histórico, naturalmente humano ou humanamente natural);

(b) entender a importância de participar efetivamente na formulação e implementação de políticas públicas e práticas sociais e, dessa forma, superar as limitações impostas por uma “cultura política autoritária” (Novicki, 1998, 2007), que pode ser percebida ao se tentar organizar/mobilizar a população em torno de seus interesses;

(c) perceber, no “balcão” dos ditos órgãos públicos – ao solicitar informações, denunciar crimes ambientais – o tratamento diferenciado dado à “classe-que-vive-do-trabalho” (Antunes, 2001);

(d) entender que “sua realidade” é tratada de forma fragmentada/desarticulada pelo Estado, por meio de diferentes órgãos/políticas setoriais, o que contribui para o esvaziamento do poder de pressão da sociedade (necessidade de reivindicar em vários órgãos e esferas governamentais);

(e) verificar que, em se tratando de políticas sociais e ambientais, a atuação do Estado brasileiro se dá por meio de ações conjunturais e emergenciais, sendo necessário às classes e grupos sociais expropriados, portanto, intervir de modo organizado na

estruturação de políticas públicas democráticas e populares, como meio para a superação de seu uso para fins privados e universalização de direitos.

Considerações finais

Observamos, nos últimos anos, no contexto nacional e internacional, um interesse renovado pela tradição marxista nas ciências sociais e filosofia (McLaren, 2001), na educação e, em particular, na educação ambiental. Isto, para nós, não é casual. Expressa o interesse por referenciais teóricos que trazem elementos no plano prático e da formulação que permitem o enfrentamento e a explicitação dos conflitos em torno do uso, apropriação e distribuição dos denominados “recursos naturais” e a construção de caminhos que buscam a superação do atual processo de produção destrutiva e mercantilização da vida, inerentes às relações sociais no capitalismo (Mészáros, 2002, 2004). Representa também o reconhecimento de que a teoria e o método em Marx se distinguem das acusações “senso comum” de que o marxismo se fundava em posições deterministas, economicistas e reducionistas. Mesmo admitindo-se a validade de certas críticas a “ismos” específicos, tais afirmações não encontram sustentação, se conhecemos o conjunto de apropriações existentes do pensamento marxiano pelas ciências e pelos movimentos sociais e, principalmente, quando dialogamos com a obra de Marx (Loureiro, 2007).

Assim, com as reflexões aqui empreendidas, partimos do pressuposto de que a tradição dialética histórico-crítica, inaugurada por Marx, é instrumento teórico-metodológico para educadores e educadoras que buscam alternativas ecologicamente viáveis e socialmente justas, por meio de uma práxis educativa exercida com vistas à superação dos dualismos entre cultura, natureza e capitalismo. Isso se justifica com base em alguns aspectos que apresentamos como síntese conclusiva do artigo:

- Esta tradição se mostra vigorosa na compreensão das mediações que caracterizam as ações dos indivíduos sociais no mundo (Altvater, 2006). O que contribui sobremaneira para o entendimento de que as relações com a “natureza”, enquanto identidade e pertencimento à totalidade complexa da vida, e as relações de apropriação dos “recursos naturais”, enquanto

utilização econômica, são históricas e relativas às relações sociais e modos de produção.

- Possui capacidade efetiva de explicação dos processos que definiram as diferentes formas de uso e apropriação da natureza, produção material e organização cultural na história, ou seja, como agentes sociais concretos, sob condições determinadas, criaram suas formas de existência social, reproduzindo-as ou transformando-as (Chauí, 2006).
- Permite uma leitura não-fatorialista e não-dicotomizada de temas atuais de enorme relevância (classe, gênero, direitos humanos, conflitos étnico-raciais etc.), sabendo relacionar constitutivamente igualdade e diversidade nas lutas sociais (Konder, 1997; Haug, 2006; Vázquez, 2007).
- Define, em Marx, a natureza como sendo realisticamente prioritária sobre a sociedade, uma unidade auto-organizada de diferentes níveis em uma totalidade complexa. Portanto, para esta tradição, é invariável na história o fato de que a reprodução e produção da sociedade dependem da natureza (mesmo que em algumas de suas formulações nem sempre estejam claros os seus limites ecossistêmicos e energéticos, algo que merece atenção especial dos atuais pensadores críticos [Foster, 2005, 1999]).
- É “fonte viva” para as pedagogias críticas que marcaram a história da educação contemporânea e que continuam como referências de destaque, particularmente na educação ambiental.

Recebido em janeiro de 2008 e aprovado em outubro de 2008.

Referências

ALTVATER, E. Existe um marxismo ecológico?. In: BORON, A.A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S. *La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

ALVES, N.G. Reaprendendo velhas lições: um projeto para a escola de 2º grau. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 29, p. 57-62, 1993.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Boitempo, 2001.

BARRETO, M.P. Educação, desenvolvimento e meio ambiente. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 29, p. 81-88, 1993.

BRANDÃO, C.R. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BURNHAM, T.F. Educação ambiental e reconstrução do currículo escolar. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 29, p. 21-30, 1993.

CALAZANS, M.J.C. Questões ambientais no centro da modernização agroindustrial brasileira. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 29, p. 39-49, 1993.

CHAUÍ, M. La historia em el pensamiento de Marx. In: BORON, A.A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S. *La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

DELUIZ, N.; NOVICKI, V. Trabalho, meio ambiente e desenvolvimento sustentável: implicações para uma proposta de formação crítica. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 18-29, maio/ago. 2004.

FOLLARI, R. Ecologia, ecodesenvolvimento, ecocídio, eco... *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 29, p. 89-95, 1993.

FOSTER, J.B. Marx e o meio ambiente. In: WOOD, E.M.; FOSTER, J.B. *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

FOSTER, J.B. *A ecologia de Marx: materialismo e natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FRANCO, M.C. Educação ambiental: uma questão ética. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 29, p. 11-19, 1993.

FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2002.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 40. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2007.

GARCIA, R.L. Apresentação. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 29, p. 5-6, 1993a.

GARCIA, R.L. Educação ambiental: uma questão mal colocada. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 29, p. 31-37, 1993b.

HAUG, F. Hacia una teoría de las relaciones de género. In: BORON, A.A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S. *La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

KONDER, L. *O que é dialética*. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

KOPNIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

LAYRARGUES, P.P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental. In: REIGOTA, M. (Org.). *Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LEFF, E. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOUREIRO, C.F.B. Pensamento crítico, tradição marxista e a questão ambiental: ampliando os debates. In: LOUREIRO, C.F.B. *A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

MANACORDA, M.A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1991.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MCLAREN, P. Fúria e esperança: a pedagogia revolucionária de Peter McLaren. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, jul./dez. 2001.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, I. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINC, C. A consciência ecológica no Brasil. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 29, p. 7-10, 1993.

MUTIM, A.L.B. Uma práxis educativa transdisciplinar em educação ambiental. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 29, p. 63-68, 1993.

NOVICKI, V. Brasil autoritário: “transições negociadas” rumo à “democracia tutelada”. In: NOVICKI, V. *Política fundiária e cultura administrativa nos anos 80: governos federal, fluminense e paulista*. 1998. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. p. 11-52.

NOVICKI, V. Práxis: problematizando consciência e participação na educação ambiental brasileira. In: LOUREIRO, C.F.B. *A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 135-175.

NOVICKI, V.; GONZALEZ, W.R.C. Competências e meio ambiente: uma análise crítica dos referenciais curriculares da educação profissional de nível técnico. *Ambiente & Educação*, Rio Grande, v. 8, p. 95-116, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Educação ambiental: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi*. Brasília, DF: IBAMA, 1997.

RUTKOWSKI, E. Relato de uma experiência com educadores ambientais. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 29, p. 51-56, 1993.

SAVIANI, D. *Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. *Marxismo e educação*. Campinas: Autores Associados, 2005a.

SAVIANI, D. *A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005b.

SILVA, J.A.A. “O luxo do lixo”: repensando a escola e a educação a partir do “lixo”. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 29, p. 69-79, 1993.

TOZONI-REIS, M.F.C. Contribuições para uma pedagogia crítica em educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, C.B.F. *A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

VÁZQUEZ, A.S. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.