

Educação ambiental como campo de disputas: a necessária discussão epistemológica

Environmental education as a field of disputes: a necessary epistemological discussion

Jorge Sobral da Silva Maia¹, Lucas André Teixeira² e
Marcela de Moraes Agudo³

1 Doutor e pós doutor pela UNESP. Professor do PPG em Ciências Jurídicas do Centro de Ciências sociais aplicadas UENP - C.J. Diretor de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Norte do Paraná(UENP)

2 Geógrafo, Mestre e Doutor em Educação para a Ciência pela UNESP/Bauru.

3 Bióloga e Pedagoga pela UNESP. Mestre e Doutoranda em Educação para a Ciência pela UNESP/Bauru.

Resumo: Este estudo compreende que, historicamente, constitui-se um campo de disputas na educação ambiental no Brasil não evidente nos discursos oficiais e nas práticas educativas na escola pública. Este cenário permite que, em diversos momentos, a incorporação de linguagens e discursos minimizem o entendimento radical dos problemas socioambientais. Neste sentido, este estudo aponta a necessária fundamentação epistemológica para que sejam elaboradas ferramentas para transformar as relações sociais contemporâneas. Assim, a educação ambiental crítica, com base no materialismo histórico dialético, possibilita um embasamento aprofundado, proporcionando o desvelamento da realidade concreta e suas contradições.

Palavras-chave: PNEA. Epistemologia. Políticas públicas. Educação ambiental. Materialismo histórico dialético.

Abstract: This study understands that a field of disputes was constituted in environmental education in Brazil historically, not evident in official speeches and educational practices in public school. This context allows that the incorporation of languages and speeches minimizes the radical understanding of social and environmental problems. Thus, this study leads the necessary epistemological foundation for elaboration of tools to transform contemporary social relations. Therefore, critical environmental education based on historical dialectic materialism provides a settled basis, providing the unveiling of concrete reality and its contradictions.

Keywords: PNEA. Epistemology. Public policy. Environmental education. Historical dialectic materialism.

Sumário: 1. Introdução - 2. A educação ambiental na escola: inserção sem aprofundamento - 3. Limites do discurso oficial nas políticas públicas de educação ambiental - 4. Disputas na educação ambiental: o caminho epistemológico do materialismo histórico dialético - 5. Considerações finais.

1. INTRODUÇÃO

Nas duas décadas anteriores, a educação ambiental avançou significativamente do ponto de vista da pesquisa e, a princípio, contribuiu para a instituição de políticas e execução de ações para o enfrentamento da problemática social e ambiental. Pode-se verificar também que a inserção da educação ambiental na educação básica é uma realidade segundo alguns estudos, a exemplo do que nos aponta as contribuições de Trajber e Mendonça (2006).

Todavia, considerando o contexto histórico que evidencia a importância da Política Nacional de Educação ambiental (PNEA), de 1999, o decreto de 2002 que a institui e as Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental de 2012, o que se verifica é um diálogo tímido com as vertentes mais críticas da produção científica no campo da educação ambiental. A afirmação anterior se deve à ocorrência, nos documentos oficiais, de conceitos atrelados a princípios e práticas distantes da especificidade da educação e das discussões epistemológicas desse campo de pesquisa, que impõem a reflexão sobre fundamentos para a transformação das condições de opressão e do modo de produzir a vida em sociedade.

Esta afirmação indica que uma aproximação com a concepção mais crítica - os fundamentos do materialismo histórico dialético - consiste em uma necessidade no contexto contemporâneo, porque os enfrentamentos precisam esclarecer a ideologia presente nos termos e práticas oficiais, bem como, mostrar os limites das políticas de educação ambiental para que esta cumpra seu papel.

Cabe indagar: Como fazê-lo? Entende-se aqui que há uma disputa no campo teórico da educação ambiental com uma crescente apologia ao capital e às suas estratégias para a incorporação de linguagens e discursos, cujo objetivo visa minimizar os danos causados pelo seu metabolismo destrutivo. Neste campo de disputas observa-se a manifestação objetiva de vertentes que propõem ações educativas em torno de uma educação ambiental que se pauta pela adequação à organização estrutural da sociedade de classes.

O resultado desse tipo de incorporação é a "promoção de um consenso" entre capitalistas e trabalhadores, como se todos estivessem nas mesmas condições, sem levar em consideração as relações alienadas e alienantes próprias do modo como se produz a vida nessa sociedade. Esse consenso oculta a luta de classes que se manifesta na questão ambiental em prol de uma suposta preservação e "consciência ambiental", mantendo as relações hegemônicas de manutenção do *status quo*.

Este estudo tem como objetivo principal apresentar elementos para o debate sobre esse campo de disputa que se manifesta nos discursos e ações da educação ambiental nos discursos oficiais. Para tanto, as reflexões defendem a tese de que a compreensão aprofundada deste campo de disputas passa, necessariamente, por questões de ordem epistemológica, possibilitando o avanço das discussões no campo da educação ambiental ao trazer os fundamentos importantes para a superação da crise de ciência e de sociedade, em um exercício dialético de superação por apropriação.

2. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: INSERÇÃO SEM APROFUNDAMENTO

Para se compreender a inserção da educação ambiental na escola pública, é importante recorrer a alguns documentos oficiais para problematizar e introduzir a necessidade de aprofundamento epistemológico. Alguns destes documentos são as principais referências de diversos trabalhos de pesquisa em educação ambiental, como indicam Teixeira *et al.* (2007): os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei 9.795/9 e o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA).

O Artigo 2º da PNEA considera que a educação ambiental deve estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo e de forma articulada. De maneira complementar, o Artigo 10º trata que a educação ambiental na educação formal deve ser integrada, contínua e permanente (BRASIL, 1999). Ou seja, a importância da educação ambiental na educação básica é reconhecida e por isso indicada na política pública.

Os PCN discutem a educação ambiental apenas quando indicam que o meio ambiente precisa ser trabalhado na educação básica como um tema transversal, ou seja, todas as disciplinas tratariam deste tema, pois, o documento entende que ele atravessa os diversos campos do conhecimento (BRASIL, 1998). Assim, os professores precisam organizar os conteúdos disciplinares, articulando-os aos temas transversais. Os PCN indicam ainda que esta perspectiva da transversalidade de conteúdos traz à tona a necessidade da transformação da prática pedagógica, com a justificativa de que esta proposta aumentaria a responsabilidade do professor com a formação de seus alunos.

É importante destacar que em diversos momentos, alguns termos são utilizados de uma forma que possibilita múltiplas compreensões e interpretações. Transversalidade, contextualização, interdisciplinaridade, transformação e crítica, por exemplo, são termos recorrentemente utilizados no campo da educação ambiental, contudo, nos diferentes fundamentos epistemológicos, esses termos podem constituir categorias ou não.

Entretanto, por não trazer um posicionamento teórico definido, esses documentos oficiais - a exemplo dos PCN - trata os conceitos como termos, abrindo margem para diversas incorporações que não trazem, necessariamente, a importância de uma apropriação epistemológica para a sua inserção no currículo escolar.

No caso deste estudo, compreende-se que há a necessidade de se empreender uma reflexão conceitual e epistemológica na perspectiva crítica, na busca por uma inserção mais consistente da educação ambiental no currículo escolar.

Para tanto, entende-se que os fundamentos do materialismo histórico dialético possibilitam uma compreensão epistemológica de incorporação por superação das práticas educativas ambientais. Por meio desta fundamentação teórica, considera-se que certos termos utilizados nestes documentos oficiais não correspondam às categorias da educação ambiental crítica com base no materialismo histórico dialético.

Realizado este esclarecimento, compreende-se que muitas das providências formais para a inserção da educação ambiental na escola não são suficientes para que ela seja desenvolvida de maneira crítica. É necessário esclarecer qual educação ambiental se quer e a

qual escola está se referindo. Neste sentido, Loureiro (2006, p. 70) chama a atenção para que se realize uma análise aprofundada da realidade:

Não cabe querer que a educação ambiental se insira transversalmente no currículo, sem entender as relações de poder, as regras institucionais, as condições de trabalho dos docentes, a funcionalidade da educação no capitalismo, os mecanismos de exclusão e permanência do aluno na escola.

Loureiro (2006, p. 70) alerta para que a educação ambiental não seja inserida transversalmente na escola e esvaziada de conteúdo e de sentido críticos. Não se pode negar que estes documentos oficiais e políticas públicas são importantes para o desenvolvimento e a inserção da educação ambiental na educação básica. No entanto, é preciso ter um olhar atento para as concepções de educação ambiental que estes documentos trazem, compreendendo o contexto em que foram elaborados e entendendo as lacunas que foram deixadas, muitas vezes intencionalmente.

Considerando o contexto no qual a PNEA foi elaborada, em que um governo conservador neoliberal estava no poder e tinha ampla maioria no Congresso Nacional, as implicações ao que está expresso nela são muitas. Teixeira *et al.* (2007) discutem que alguns questionamentos devem ser realizados e que, deste modo, é possível desvelar alguns conceitos como desenvolvimento sustentável e responsabilidade ambiental, por exemplo, e que, na verdade, ocultam os objetivos reais, sem perspectivas de transformações da realidade socioambiental.

Veiga, Amorim e Blanco (2005), em pesquisa para o Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa em Educação (INEP), revelaram a história da expansão acelerada da inserção da educação ambiental na educação escolar em um breve período de tempo, que é comparada, pelos autores, aos avanços obtidos na expansão do acesso ao ensino fundamental na segunda metade da década de 1990. Neste Relatório, algumas atividades relativas à educação ambiental foram identificadas: o destino final do lixo nas escolas, o local de funcionamento e saneamento básico das mesmas, além das escolas que oferecem educação ambiental em atividades comunitárias. Apesar de quantitativamente representativo, com 90% das escolas indicando que desenvolvem a educação ambiental em suas atividades, o percentual de participação nestas atividades, consideradas pelos autores como indicadores de qualidade, é muito baixo.

Outra pesquisa, realizada por Loureiro e Cossío (2007), que envolveu uma pesquisa de campo abrangendo as cinco regiões brasileiras, foi um pouco mais além do retrato anterior, expressando as condições reais do desenvolvimento da educação ambiental nas escolas. Estes autores consideram, a partir dos dados analisados, que as escolas demonstraram um processo contraditório e de distanciamento da comunidade. Esse estudo concluiu que a educação ambiental escolar necessita ir além da sensibilização e da percepção ambiental, do "treinamento" de atitudes ambientalmente adequadas aos alunos e aos professores.

Retomando as diretrizes do Ministério da Educação (MEC), o meio ambiente é considerado um tema transversal. A transversalidade requer que em cada disciplina, os con-

ceitos, os valores e os procedimentos desenvolvidos tenham os temas transversais incluídos. Três modalidades são citadas para que o tema meio ambiente seja desenvolvido de modo transversal no ambiente escolar: projetos, disciplinas especiais e inserção da temática ambiental nas disciplinas (BRASIL, 1998). Essas mesmas diretrizes consideram ainda que cabem às escolas desenvolver a transversalidade dos temas quando são trabalhados nas disciplinas escolares.

Apesar da indicação do meio ambiente como um tema transversal, geralmente, a educação ambiental é desenvolvida na escola por meio das disciplinas de geografia, de biologia e de ciências. Os professores das outras disciplinas, via de regra, não se envolvem com esta questão. Quando se envolvem, trabalham de maneira superficial e sem realizar um aprofundamento dos conteúdos. Neste sentido, com base na educação ambiental crítica, com fundamentos epistemológicos no materialismo histórico dialético, questiona-se e considera-se muito importante refletir sobre a possibilidade de uma inserção transversal da educação ambiental que não pulverize os conteúdos da educação ambiental, se afastando do aprofundamento necessário à compreensão dos problemas socioambientais.

A compreensão da interdisciplinaridade da educação ambiental, quando utilizada sem fundamentação epistemológica, faz com que um mero ativismo envolva a educação ambiental no ambiente escolar, que não é acompanhado por reflexão e problematização teóricas e críticas, não proporcionando a intervenção do professor junto de seus alunos, instrumentalizando-os para a transformação da sociedade

Da mesma maneira, a contextualização, sem uma fundamentação epistemológica, tem grandes chances de limitar o conhecimento do aluno. Esta limitação pode acontecer, pois o professor, muitas vezes, sem os fundamentos epistemológicos, busca aproximar os problemas socioambientais do cotidiano dos alunos. Neste sentido, o professor sem os fundamentos epistemológicos permanece na cotidianidade, não tem recursos de conteúdo, competência técnica (SAVIANI, 2005), para possibilitar a instrumentalização de seu aluno.

Loureiro e Cossío (2007) indicam algumas estratégias que podem ser priorizadas na educação ambiental escolar. Uma delas refere-se ao processo de formação de educadores ambientais em parcerias com universidades públicas. O objetivo desta estratégia é justamente uma formação mais crítica e aprofundada dos professores em relação a educação ambiental.

Assim, a educação ambiental crítica unida às práticas pedagógicas pensadas coletivamente, compreendendo as contradições da realidade escolar, como o ambiente hierárquico e autoritário da organização da escola pública contemporânea, por exemplo, e munidas da competência técnica e de fundamentação epistemológica, pode possibilitar a inserção crítica da educação ambiental na escola pública.

3. LIMITES DO DISCURSO OFICIAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Em que pese as discussões apresentadas até aqui, constata-se que a forma hegemônica de inserção da educação ambiental na escola pública está distante de apresentar uma

reflexão aprofundada das questões conceituais e epistemológicas dos documentos oficiais destacados anteriormente.

A questão central, neste sentido, é que as práticas educativas ambientais que se manifestam no currículo da escola pública buscam se orientar pelo discurso oficial das políticas públicas, materializadas nos documentos oficiais.

É oportuno resgatar, uma vez mais, o artigo de Teixeira *et al.* (2007), que traz a discussão sobre os referenciais teóricos nas pesquisas produzidas no campo da educação ambiental no Brasil. O estudo em questão buscou identificar os principais referenciais teóricos das pesquisas em trabalhos acadêmicos apresentados em dois¹ importantes congressos de pesquisa da área de educação ambiental e ensino de ciências em nosso país.

O resultado principal do estudo foi a identificação de um número expressivo - 40,5% de total de 305 trabalhos analisados - de pesquisas que apresentavam como principal referência e embasamento "os documentos oficiais", compreendidos como: "as leis, as propostas oficiais de políticas públicas para a educação e para a educação ambiental, as diretrizes para implantá-las e as resoluções dos órgãos oficiais" (*op. cit.*, p. 4), as quais já foram nomeadas anteriormente: os PCN; a PNEA; e o ProNEA.

Considerando o período dos últimos 20 anos, pode-se afirmar que os resultados do artigo são um importante indicativo para se refletir sobre qual o papel que as políticas públicas assumem no âmbito da educação ambiental no Brasil, trazendo para o debate a necessidade de uma análise crítica sobre os discursos que são incorporados por consenso e combatendo o que se convencionou a chamar de "discurso oficial".

O discurso oficial, que se traduz na forma de diretrizes oficiais de implementação das políticas públicas, expressa vários princípios e valores que são apropriados como linguagens ou termos de diversos projetos e propostas teórico-práticas de educação ambiental, pois são destituídos de uma reflexão de cunho epistemológico. Eis, portanto, um dos limites que se pode encontrar no discurso oficial.

Soma-se a isto o fato dessas diretrizes apresentarem definições bem gerais da educação ambiental, ocultando toda a relação de poder e de disputas que configuram os bastidores de suas formulações. Reflexo disso é a falta de posicionamento teórico-metodológico que se encontra nesses documentos, incorrendo naquilo que Duarte (2010) compreende como "relativismo epistemológico".

O resultado mais prático e imediato desse processo se desdobra na execução de ações educativas que tratam a problemática ambiental desvinculada da luta de classes, ocasionando uma perda de densidade na compreensão do que caracteriza a educação ambiental crítica, no sentido aqui compreendido: como um processo de superação do modo de produção capitalista.

Além da significativa frequência com que são citados os documentos oficiais nas pesquisas da área, outro fator que denota os limites do discurso oficial nas políticas públicas

¹ Os dados analisados tomaram como base o levantamento das referências bibliográficas dos trabalhos que abordaram a temática ambiental e que foram apresentados em três congressos do Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental - EPEA (2001, 2003, 2005) e em três congressos do Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências ENPEC (2001, 2003, 2005), (TEIXEIRA, *et al.*, 2007).

de educação ambiental é a forma não-crítica de incorporação desses termos e definições gerais de educação ambiental.

Neste sentido, cabe resgatar uma pesquisa que também pode ser considerada como representativa desses últimos 20 anos, e que oferece dados importantes para verificar a forma não-crítica com que o discurso oficial é incorporado em seu processo de inserção curricular na escola pública. Trata-se da pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental: GPEA-Bauru (SP), intitulada: *Fontes de Informação dos Professores da Educação Básica: subsídios para a divulgação de conhecimentos acadêmico-científicos sobre Educação Ambiental* (TOZONI-REIS, 2010). A pesquisa teve o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), cujos dados para análise foram coletados coletivamente, por meio de observações realizadas em escolas e de entrevistas com 277 professores, em 14 municípios da região central do Estado de São Paulo.

As análises do estudo revelaram uma importante dimensão das atividades desenvolvidas pelos professores: as práticas permanecem desconectadas do conjunto de saberes da educação ambiental crítica, sendo organizadas como “projetos” ou “atividades” pontuais, demonstrando que desconsideram a produção teórico-metodológica que vem sendo discutida nas pesquisas que constituem o campo da educação ambiental (TOZONI-REIS; TEIXEIRA; MAIA, 2011).

Esta fragilidade intensifica a apropriação indevida do “discurso oficial”, pois corrobora para a incorporação não-crítica dos princípios e valores filosófico-políticos que fundamentam os documentos oficiais. Neste sentido, as precárias condições de trabalho do professor somada a sua frágil formação, apresentam-se como obstáculos que não favorecem o desenvolvimento da “consciência filosófica” como possibilidade de superação do “senso comum educacional” (SAVIANI, 1991).

Assim, o senso comum educacional dos professores que se ocupam em desenvolver práticas educativas ambientais no currículo da escola pública, fica reduzido à busca empírica de informações, materiais didáticos, recursos humanos e condições de infraestrutura da escola, secundarizando a dimensão intelectual mais sofisticada da práxis educativa escolar (TOZONI-REIS; TEIXEIRA; MAIA, 2011).

Compreende-se que todos os limites e obstáculos apresentados até aqui se configuram como síntese de múltiplas determinações, revelando os limites e fragilidades decorrentes da ausência de uma reflexão epistemológica e crítica sobre os valores e princípios do discurso oficial.

Uma tarefa dessa envergadura requer uma análise crítica e conceitual dos discursos e documentos oficiais, fato que coloca a necessidade de pensar sobre algumas indagações: “Em que contexto histórico e político foi discutida e promulgada determinada Lei?”; “Quais foram os documentos e as referências que a fundamentaram?”; “Quais grupos políticos tiveram envolvidos nos bastidores de formulação das políticas públicas?”; “Quais as concepções epistemológicas que fundamentam os conceitos de educação ambiental e meio ambiente dos programas de implementação das políticas públicas?. O que se defende, portanto,

é a necessidade de reflexões mais rigorosas no que se refere à utilização dos discursos e dos documentos oficiais nos trabalhos teórico-práticos de educação ambiental.

Para além dessa dimensão, é oportuno destacar que os limites do discurso oficial não se apresentam apenas nos processos que ocultam a relação de poder e interesses dos grupos políticos que atuam “nos bastidores” de formulação das políticas públicas, mas também na “totalidade” (ALVES, 2006) educacional que envolve o trabalho educativo do professor educador ambiental.

Chega-se, portanto, a tese central do texto, a qual compreende que a superação dos limites impostos pelo discurso oficial, que oculta as relações de poder e suas disputas pela manutenção do *status quo*, passam, necessariamente, por questões de ordem epistemológica, possibilitando o avanço das discussões no campo da educação ambiental na perspectiva crítica.

Assim, a perspectiva aqui defendida compreende que os limites do discurso oficial precisam ser superados na medida em que se reconhece o campo da educação ambiental como um campo em disputas. Inevitavelmente, essa compreensão impõe a necessidade de uma reflexão “profunda” dos fundamentos epistemológicos na perspectiva do materialismo histórico dialético.

4. DISPUTAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O CAMINHO EPISTEMOLÓGICO DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

No decorrer das discussões e análises elaboradas até aqui, buscou-se defender a necessária discussão epistemológica para se empreender o desvelamento da realidade no campo de disputas da educação ambiental. Não obstante, foram apresentados argumentos que mostram a fragilidade das práticas educativas ambientais no seu processo de inserção curricular, bem como se apontou alguns limites no processo de incorporação do discurso oficial das políticas públicas em educação ambiental.

Agora, buscar-se-á apresentar uma discussão sobre os fundamentos epistemológicos do materialismo histórico dialético, destacando os pressupostos que podem auxiliar na elaboração de ferramentas para transformar das relações alienadas e alienantes da realidade concreta e evidenciar as contradições dos campos de disputas da educação ambiental na sociedade contemporânea.

Em sua décima primeira tese sobre Feuerbach, Marx (1999) afirma que os filósofos explicaram o mundo de diversas maneiras, e agora é preciso transformá-lo. Neste sentido, para transformar o mundo é preciso apropriar os fundamentos filosóficos e, aqui se entende também, a ciência e arte produzidas socialmente e acumuladas historicamente pela humanidade, como chave para a transformação que nos indica o autor.

Uma vez apropriados estes saberes, cabe questionar o que transformar e como transformar. Obviamente que a obra de Marx explicita, em alguma medida, a resposta a este questionamento, a saber: o modo produção capitalista e todas as suas formas de produzir a vida em sociedade.

Partindo destas premissas é preciso refletir que elementos epistemológicos podem contribuir para que se elabore as ferramentas teóricas e práticas para a transformação das relações alienadas e alienantes na sociedade contemporânea.

Esta sociedade, do ponto de vista marxiano constitui-se em estrutura e superestrutura. A estrutura é a base da produção, os meios e os modos de produzir os bens materiais para manutenção da vida, enquanto a superestrutura é a compreensão dos meios e dos modos de produzir, como exemplo, a educação, o direito, a política, a economia. (GRAMSCI, 2000). Reside no entendimento da relação estrutura e superestrutura, portanto os elementos que permitirão ao trabalhador identificar as armadilhas contra sua classe, elaboradas sob os dizeres de democracia, cujo intuito nada mais é que tornar universal o pensamento hegemônico de domínio do capital sobre todas as instituições, processos, formas de pensar, sentir e atuar no mundo.

A carência de entendimento da ordem social construída na relação estrutura e superestrutura, isto é, do processo de trabalho e relações de produção, leva a alienação pelo trabalho. Em outras palavras, o produto adquire autonomia em relação ao trabalhador que o produz. Este, por sua vez, e, também o seu trabalho convertem-se em mercadoria. Esta, quando pronta, ganha autonomia em relação ao processo produtivo, se autonomiza de suas causas materiais caracterizando o fetiche da mercadoria. Neste contexto, por ignorar o processo produtivo da mercadoria, suas verdadeiras causas, a superestrutura é submetida a alienação.

A alienação a que está submetida a superestrutura e perceptível nas fases de desenvolvimento do Capital. Nos tempos de Marx a concepção ideológica hegemônica caracterizava-se pela ideia de acumulação como sinônimo de prosperidade e virtude. Era preciso enriquecer para ser digno. A superestrutura estava centrada nos dogmas religiosos da predestinação e nos fundamentos do protestantismo. Era preciso acumular riqueza e para isto era necessário produzir mais pelo menor custo, o que implicou em pagar o mínimo ao trabalhador, submetendo-o a cargas horárias de trabalho significativas (MARX, 2007). O trabalhador sem recursos consumia pouco ou não consumia, limitando a circulação de mercadorias, o que a princípio afetou o sistema ao longo do tempo.

O que se verificou foi a redução da atividade e da dinâmica do sistema capitalista pelo discurso moral, uma vez que a fruição também não era desejável ao virtuoso.

O freio moral ao consumo e a fruição precisava ser superado para que a contradição imposta fosse também superada. Foi preciso mudar o discurso, uma “revolução” de superestrutura capaz de articular a prosperidade com a fruição, uma revolução de fachada, de superestrutura para que se mantivesse a estrutura (BAUMAN, 2008). Um exemplo de revolução de superestrutura foram os processos de maio 1968. Um movimento que iniciou com os estudantes e atingiu os trabalhadores, mas em última instância a situação culminou com a manutenção da mesma concepção político-ideológica no governo dos países, no caso a França.

A manutenção da estrutura, em outras palavras, a reprodução do capital não permite avançar para a emancipação política e humana que ocorrerá somente quando o interesse for pelo desenvolvimento pleno da humanidade. Neste sentido, a luta se dá nas condições

presentes, inclusive na educação que tende a reproduzir na escola, por meio de políticas, as concepções hegemônicas.

O enfrentamento necessário para se caminhar rumo à emancipação política e humana passa pela superação dos determinantes da superestrutura que objetivam manter a estrutura, as relações e os modos de produção do sistema do capital. Este enfrentamento pode ser realizado em várias instâncias, como nos partidos, nos sindicatos, na escola, junto aos legisladores, professores e demais intelectuais desde que comprometidos com a causa do trabalhador.

A instância em questão é a escola pública e os seus determinantes de ordem política e formativa. Neste sentido, é possível identificar um campo de disputas ideológicas nesta instituição e em seus determinantes, já evidenciado por vários autores como Alves (2006), Maia (2015), Malanchen (2015), Saviani (2005) entre outros. Este campo de disputa apresenta especificidades contemporâneas como as questões de gênero, étnicas e ambientais.

O campo de disputa das especificidades citadas no parágrafo anterior pode ser compreendido por diversas abordagens epistemológicas que aqui se resume em três, a saber: Empírico-analítica; fenomenológica-hermenêutica e crítico-dialética (MAIA; TEIXEIRA, 2012). Estes autores explicam que

A abordagem empírico-analítica identifica-se com o empirismo, que, a princípio, reduz a experiência ao experimento sensível, daí verifica-se que fonte de conhecimento não é a razão ou o pensamento, mas a experiência. Também há identidade com o positivismo, [...] Ampara-se na neutralidade axiológica do método científico e na imparcialidade do pesquisador. Nesse sentido evita-se, na maioria das vezes, o debate, o confronto ou mesmo o questionamento sobre os elementos causais de diversos problemas (MAIA; TEIXEIRA, 2012, p. 242).

Ainda Maia e Teixeira (*op. cit.*) apontam que a concepção fenomenológica-hermenêutica busca decifrar os pressupostos implícitos nos discursos, textos e documentos, busca conscientizar os indivíduos e interessa-se por práticas inovadoras e alterativas e, também evidencia críticas ao experimentalismo, busca denunciar e explicar ideologias subjacentes. Entretanto, não objetiva as transformações sociais.

Do ponto de vista crítico-dialético os autores advogam que a concepção crítico-dialética supera as limitações dos pressupostos empírico-analítico e fenomenológico-hermenêutico por que evidencia o "caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade" (*op. cit.*, p. 243). A afirmação implica em uma postura crítica e transformadora da realidade, resgatando a dimensão histórica e desvendando a possibilidade de mudança, destacando o dinamismo da práxis transformadora dos seres humanos como seres históricos e contribui, além da formação da consciências e da resistência espontânea dos sujeitos históricos nas situações de conflito, para a participação ativa na organização social e na ação política.

Esta vertente epistemológica parece mais articulada com uma abordagem que busque qualificar o processo de formação de ideias para interpretação da realidade de forma elucidar caminhos para a transformação social almejada.

Esta mesma vertente pode orientar os processos de inserção e desenvolvimento das questões contemporâneas já citadas, uma vez que os determinantes causais destas questões estão diretamente relacionadas aos modos de se produzir a vida em sociedade.

Parece-nos que a vertente epistemológica crítico-dialética com sua base na obra marxiana é o principal fundamento para se atingir uma autêntica revolução de estrutura, em que o trabalho produtor de humanidade e riqueza não seja mais explorado pelo estado e pelo capital.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se apontar a fragilidade de inserção da educação ambiental na escola pública e discutir os limites do discurso oficial nas políticas públicas neste florescente e fundamental campo teórico. A intenção era de expor e defender a tese de que a compreensão aprofundada deste campo de disputas passa, necessariamente, por questões de ordem epistemológica, possibilitando o avanço das discussões no campo da educação ambiental ao trazer os fundamentos importantes para a superação da crise societária, em um exercício dialético de superação por apropriação.

A necessidade deste enfrentamento relaciona-se com o conceito de sociedade e democracia que pautam a elaboração das políticas públicas, que segundo as concepções aqui defendidas, estão submetidas à lógica do capital. É verdade que esta lógica possibilita a igualdade dos indivíduos perante as leis do país e a política, todavia geram e mantêm enorme desigualdade material, limitando as condições para a emancipação humana.

Este modelo de sociedade colabora para a manutenção desta desigualdade e cada vez mais amplia a distância entre aqueles que tem e aqueles que não tem e não desfrutam da riqueza produzida no mundo (PIKETTY, 2014). Desvelar esta injustiça implica em produzir nos seres humanos a condição de atingir a catarse como defende Gramsci (2002, pp. 314-5), ou seja, a "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos Homens". O autor ainda explica que passar ao estado cartático significa passar do momento meramente econômico para o ético político, do objetivo ao subjetivo, da necessidade a liberdade (*op. cit.*).

Compreende-se, portanto, que é preciso um fundamento epistemológico que permita aos seres humanos atingirem a catarse e, como foi destacado, somente em uma perspectiva crítico-dialética é que se tem, no momento histórico atual, a condição para chegar a esta realização, seja ela no campo teórico da educação ambiental, como também em outras áreas do conhecimento humano, pois de outra forma se está fadado a não passar da pré-história a história como proposto na obra de Marx.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2006.

- BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 abril 1999. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2012.
- DUARTE, N. O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas. In: Martins, L. M; Duarte, N. (orgs.) **Formação de Professores**: Limites Contemporâneos e Alternativas Necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, pp. 33-49.
- GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Vol I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Vol II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e "teorias críticas". In: GUIMARÃES, M. (Org.) **Caminhos da educação ambiental**: da forma à ação. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 51-86.
- LOUREIRO, C. F. B. e COSSÍO, M. F. B. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto "O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental". In: MELLO, S. e TRAJBER, R. (Orgs.) **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental. Brasília: MEC/UNESCO, 2007. p. 57-64.
- MAIA, J. S. da S. **Educação ambiental crítica e formação de professores**. Curitiba: Appris, 2015.
- MAIA, J. S. da S.; TEIXEIRA, L. A. Concepções epistemológicas para pensar a educação ambiental sócio-histórica: algumas aproximações. In GABRIEL, F. A.; GAVA, G. L. **Ensaio Filosófico**: Antropologia, neurociência, linguagem e educação. Rio de Janeiro: Multifoco, 2012.
- MALANCHEN, J. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil**: uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2015
- MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. Rocket Edition. eboouBrasil.com, 1999. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/feuerbach.pdf>
- MARX, K. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- PIKETTY, T. **O Capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.
- TEIXEIRA, L. A.; NEVES, J. P.; SILVA, F. P.; TOZONI-REIS, M. F. C.; NARDI, R. Referenciais teóricos da pesquisa em educação ambiental em trabalhos acadêmicos. 2007. In: **VI ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2007, Forianópolis. VI ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Forianópolis: Gráfica Floriprint, 2007.
- TOZONI-REIS, M. F. de C. **Fontes de informação dos professores da educação básica**: subsídios para divulgação dos conhecimentos acadêmicos e científicos sobre educação ambiental. Relatório Final - Processo FAPESP no 2007/56374-5, Botucatu, SP, 2010.

TOZONI-REIS, M. F. C; TEIXEIRA, L. A; MAIA, J. S. da Silva. As publicações acadêmicas e a educação ambiental na escola básica. Trabalho Completo, 2011. **Anais ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Natal, RN. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT22/GT22-257%20int.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (orgs.). **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Brasília: MEC/Secad, 2006.

VEIGA, A., AMORIM, E.; BLANCO, M. **Um Retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro**: o percurso de um processo acelerado de expansão. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

Artigo recebido em 30 de janeiro de 2016.

Aprovado em 10 de março de 2016.