

REVISTA

DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional


PUCPRESS

Do trabalho como princípio educativo à Educação Ambiental Crítica: a Pedagogia Histórico-Crítica como possibilidade teórico-metodológica na educação escolar

From work as an educational principle to Critical Environmental Education: Historical-Critical Pedagogy as a theoretical and methodological possibility in school education

Del trabajo como principio educativo a la Educación Ambiental Crítica: la Pedagogía Histórico-Crítica como posibilidad teórica y metodológica en la educación escolar

José Carlos Lima de Souza ^[a] 

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade de Educação, Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada

Leonardo Kaplan ^[b] 

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade de Educação, Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino

Como citar: SOUZA, J. C. L. de; KAPLAN, L. Do trabalho como princípio educativo à Educação Ambiental Crítica: a Pedagogia Histórico-Crítica como possibilidade teórico-metodológica na educação escolar. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 26, n. 88, p. 335-346, jan./mar. 2026. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.26.088.DS13>

^[a] Doutor em História Social, e-mail: jocaliso@uol.com.br

^[b] Doutor em Educação, e-mail: leonardokaplan@gmail.com

Resumo

Este ensaio situa o contexto enfrentado pela classe trabalhadora brasileira no Brasil do tempo presente, tendo em vista duas questões específicas: por um lado, as brutais condições de precarização, flexibilização e superexploração da força de trabalho num país de capitalismo dependente e periférico, permanentemente ameaçado econômica, política, cultural e ideologicamente pelas potências imperialistas, interessadas em exportações de gêneros primários e matérias primas. Por outro, as catástrofes ambientais, que vão desde intempéries climáticas de toda ordem até os grandes desastres como o desmoronamento das barragens de usinas de minério, que fazem das camadas populares as maiores vítimas. Submetida a um modelo econômico reprodutor de profundas desigualdades sociais e a um processo de devastação da natureza com alto grau de destruição das reservas e avanço do desmatamento, surgem previsões preocupantes para o país nas próximas décadas. Neste contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica se coloca referencial teórico-metodológico fundamental para uma educação escolar que ofereça à classe trabalhadora brasileira e aos seus filhos uma alternativa revolucionária que favorece a compreensão das principais contradições do mundo do trabalho e dos problemas ambientais no Brasil, partindo do materialismo histórico-dialético como referencial teórico-conceitual.

Palavras-chave: Escolarização; conteúdos; forma; marginalidade; colapso ambiental.

Abstract

This essay situates the context faced by the Brazilian working class in present-day Brazil, considering two specific issues: on the one hand, the brutal conditions of precariousness, flexibilization, and super-exploitation of the workforce in a country of dependent and peripheral capitalism, permanently threatened economically, politically, culturally, and ideologically by imperialist powers interested in exporting primary goods and raw materials. On the other hand, environmental catastrophes range from climatic adversities of all kinds to major disasters such as the collapse of mining dams, which make the popular classes the greatest victims. Subjected to an economic model that reproduces profound social inequalities and a process of environmental devastation with a high degree of destruction of reserves and increasing deforestation, worrying predictions emerge for the country in the coming decades. In this context, historical critical pedagogy presents itself as a fundamental theoretical and methodological framework for a school education that offers the Brazilian working class and their children a revolutionary alternative that fosters an understanding of the main contradictions of the world of work and environmental problems in Brazil, starting from historical-dialectical materialism as a theoretical and conceptual framework.

Keywords: Schooling; content; form; marginality; environmental collapse.

Resumen

Este ensayo sitúa el contexto que enfrenta la clase trabajadora brasileña en el Brasil actual, considerando dos problemáticas específicas: por un lado, las brutales condiciones de precariedad, flexibilización y superexplotación de la fuerza laboral en un país de capitalismo dependiente y periférico, permanentemente amenazado económica, política, cultural e ideológicamente por potencias imperialistas interesadas en exportar bienes primarios y materias primas. Por otro lado, las catástrofes ambientales, que abarcan desde adversidades climáticas de todo tipo hasta grandes desastres como el colapso de represas mineras, que convierten a las clases populares en las principales víctimas. Sometido a un modelo económico que reproduce profundas desigualdades sociales y a un proceso de devastación ambiental con una alta destrucción de reservas y una creciente deforestación, surgen predicciones preocupantes para el país en las próximas décadas. En este contexto, la Pedagogía Histórico-Crítica se presenta como un marco teórico y metodológico fundamental para una educación escolar que ofrece a la clase trabajadora brasileña y a sus hijos una alternativa revolucionaria que fomenta la comprensión de las principales contradicciones del mundo laboral y los problemas ambientales en Brasil, basada en el materialismo histórico-dialéctico como marco teórico y conceptual.

Palabras clave: Escolarización; contenido; forma; marginalidad; colapso ambiental.

1. Introdução

As pedagogias contra hegemônicas em pauta no Brasil têm se voltado para a tarefa de colocar no centro do processo de ensino-aprendizagem os graves problemas sociais e ambientais que vêm atravessando a história e a realidade deste imenso país, dito muitas vezes, como de dimensões continentais, apresentando uma grande diversidade de realidades no sentido social, político e cultural, mas subjugado por um capitalismo dependente e periférico, de norte a sul, de leste a centro-oeste, relegando à classe trabalhadora às piores condições de vida, à fome, a um processo de exclusão social crescente que nega direitos sociais, civis e de outras dimensões, como a própria educação, a uma imensa parcela da sociedade brasileira. Por outro lado, este modelo econômico impiedoso e devorador de recursos naturais, vem se tornando algo impiedoso do meio ambiente, fazendo com que a mesma parcela da sociedade brasileira que sofre as contradições do mundo trabalho experimente o lado mais perverso das tragédias ambientais que, assolando regiões do país, registram um legado de morte, destruição e flagelo para as populações atingidas. Neste sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica, como proposta de educação, traz para o âmbito da Educação Básica uma série de possibilidades a saber, a da escolarização para os filhos e filhas da classe trabalhadora, que reponha ao processo de formação humana de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos estudantes os conceitos e objetos de conhecimento que, ao mesmo tempo, possibilitem esclarecer aspectos da realidade que criam as condições objetivas para este quadro de desigualdades, de condições precárias de vida, de destruição da natureza e devastação ambiental com consequência de previsões catastróficas, bem como os fatores predominantes que impossibilitam a superação desta mesma realidade.

Este ensaio traz reflexões mais recentes sobre os desafios e obstáculos enfrentados pela classe trabalhadora brasileira, tanto aqueles relacionados às condições de vida da classe trabalhadora no país quanto os relacionados às questões ambientais envoltas em previsões preocupantes para os dias atuais e para o futuro se não houver uma intervenção mais direta e objetiva sobre o modelo econômico social vigente no Brasil. Em ambas as discussões, tanto sobre o mundo do trabalho quanto as questões ambientais, a Pedagogia Histórico-Crítica traz contribuições significativas para o processo de escolarização no Brasil, abrindo possibilidades para a formação política dos sujeitos implicados no sentido de formar consciências e potencializar a organização a resistência daqueles que são e serão cada vez penalizados pelas consequências tanto da precarização dos trabalhadores quanto da destruição ambiental em processo no país. Deste modo, tendo a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica, discutiremos as possibilidades da educação para a resistência da classe trabalhadora em relação ao processo de exploração a que vem sendo submetida, e o descaso do modelo econômico social vigente no Brasil sobre o meio ambiente, cujas consequências, em última instância, acabam recaindo também sobre estes mesmos sujeitos sociais.

2. O trabalho como princípio educativo frente à hegemonia do empreendedorismo na educação brasileira: a pedagogia histórico-crítica como contraponto

Um aspecto marcante neste contexto, são as relações de trabalho no Brasil do tempo presente, e a sua ligação tanto com as reformas educacionais quanto com as tendências pedagógicas hegemônicas na Educação Brasileira, cujas reformas empresariais na educação vêm associando à educação profissional integrada ao processo de escolarização, de forma incisiva, à noção de empreendedorismo, tema que passou a figurar no primeiro momento de forma transversal, mas que posteriormente ganhou espaço e hoje tem relevância como componente curricular do Novo Ensino Médio, apresentando-se, supostamente, como uma forma mais atraente e interessante para os estudantes, ensejada pelas metodologias e formas de aprendizagens ativas, como ressalta Duarte (2016). Em meio a um processo de precarização da classe trabalhadora no Brasil, marcado pela flexibilização das relações e dos direitos trabalhistas, sobretudo da pandemia de Corona Vírus para cá, o avanço do processo tecnológico possibilitou a plataformização do

trabalhador, subjugado pela mediação de aplicativos gerenciadores de variadas ofertas de produtos e serviços. Segundo Abreu (2025), uma contradição flagrante se instalou no mundo do trabalho nos tempos atuais, em que apesar da intensa utilização da tecnologia, que poderia liberar o ser humano de extensas jornadas de trabalho, nunca se trabalhou tanto, ao contrário de se alcançar o tempo livre, dispensado ao alcance da plenitude do desenvolvimento humano, como vislumbrava Marx (2011). Indo além, como reflexo direto do desmonte de direitos e chantagens patronais, criaram condições para jornadas primitivas, adoecimento físico e mental que degradam a vida da imensa maioria da classe trabalhadora, marcada por indivíduos autocentrados, intelectualmente engessados, esgotados, ou, numa palavra, infelizes, cada vez mais entregues às jornadas longas e intensas, ao empobrecimento do tempo livre e ao rebaixamento da vida à função econômica pura e simples. A luta contra a escala 6x1 é apenas a ponta do problema de uma disputa mais ampla e complexa, que envolve não só a escolarização dos trabalhadores, mas alcança a imensa barreira colocada para que estes alcancem uma consciência filosófica, como resultado de uma educação que seja capaz de municiá-los dos conhecimentos e conceitos necessários para elaboração de uma visão de mundo própria, autônoma, crítica e por que não dizer, revolucionária, construída a partir da consciência de classe para si. Tratando deste aspecto, podemos situar uma realidade de 68 milhões de brasileiros que tiveram o direito à educação negado. Em 2024, a taxa de analfabetismo no Brasil era de 5,3% (9,1 milhões de pessoas), segundo o IBGE. Já o analfabetismo funcional afeta cerca de 29% da população de 15 a 64 anos, segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) 2024, um nível que se mantém estável desde 2018. Em 2024, 56% da população com 25 anos ou mais havia concluído o ensino básico obrigatório (ensino médio), de acordo com o IBGE. Dados sobre os níveis de ensino fundamental (1 e 2) e médio específicos não foram detalhados nos artigos recentes, mas é possível notar que, em 2024, 8,7 milhões de jovens entre 14 e 29 anos não haviam completado o ensino médio.

Por outro lado, os cursos superiores de formação docente inicial no Brasil, em geral, mesmo com sucessivas propostas de atualização de suas grades curriculares, segundo diretrizes do MEC e resoluções do CNE, seja Brasil (2015), seja Brasil (2019), seja a mais recente, Brasil (2024), têm sido marcadas por configurações que enfatizam o fortalecimento da dimensão prática na formação docente, tendo em vista a questão a atuação da condução do processo de ensino-aprendizagem nas diferentes ofertas de educação escolar, conjugando tanto o conhecimentos dos conteúdos quanto as ações técnicas que possibilitam o alcance deste conhecimento por parte dos estudantes. Contudo, o que vem se dando tanto na formação quanto no exercício da docência a este respeito é a ênfase da dimensão prática sobre a dimensão teórica, como chamam atenção (Souza; Costa, 2024).

Entre os problemas apontados na formação de professores alegados pela gestão da educação, sobretudo, a gestão pública, encontra-se a predominância nos Cursos de Licenciaturas de disciplinas de caráter teórico em detrimento das disciplinas práticas, compreendendo estar no escopo destas os estágios supervisionados, as práticas de ensino e demais componentes curriculares não disciplinares complementares, e no escopo daqueles chamados fundamentos da Educação. Neste sentido, percebe-se um primeiro desafio da abordagem do problema da formação docente inicial no Rio de Janeiro, e no Brasil, quando se ignora o risco da cisão teoria-prática, desenvolvendo propostas de formação não têm cuidado de forma acurada dos aspectos que constituem o cabedal docente mobilizado no exercício da profissão. Dentre tais propostas, se encontra a concepção tácita de que o sentido da educação escolar em todos os níveis e modalidades é formar para o mercado de trabalho ao invés de formar o trabalhador que, de acordo com Mészáros (2014), atuará na sociedade desempenhando como ser humano, político, filosófico, cultural e social, a tarefa de, ao mesmo tempo, reproduzir as condições necessárias à sobrevivência enquanto age direta e indiretamente sobre a sociedade, intervindo na realidade através de sua participação ativa na vida do mundo. Não se trata, portanto, de que a formação docente deva ser erigida em sentido oposto ao objetivo de formar o trabalhador para o trabalho, mas sim de questionar, como ressalta Catini (2020), que tipo de trabalhador se quer formar, entendendo, neste caso, que a educação escolar precisa reencontrar na práxis pedagógica a dimensão do trabalho como princípio educativo na perspectiva vislumbrada por Saviani (2007).

Portanto, ao tomar por base a formação educacional como parte importante da formação do trabalhador, a formação docente resta implicada com perspectivas que vislumbrem no processo de ensino-aprendizagem as potencialidades da formação humana que constituem a formação ampliada do trabalhador. Um dos efeitos imediatos deste movimento é despertar nos docentes uma preocupação não somente com aquilo que ensinam, mas também e sobretudo com o modo como ensinam, ou seja, como atuam, quais recursos e aportes trazem para as abordagens pedagógicas que organizam a práxis educativa, o que envolve aporte de conceitos como criação-criatividade, experiência-experimentação, em meio aos processos educativos, por isso mesmo, revalorizando a formação docente em outra perspectiva, reafirmando os fundamentos da educação. Acrescente-se a estas duas dimensões o contexto em que vivem os estudantes, sobretudo os que estão na Educação Pública, que direta ou indiretamente estão associados a um lado na luta de classes no Brasil, que é o da classe trabalhadora. Justamente nesta possibilidade se situa a proposta de inovação na formação docente inicial, elucidando a disputa em curso atualmente na educação brasileira, de um lado, pela concepção de educação que se baseia na formação crítica, de qualidade socialmente referenciada e, do outro, pela concepção vinda do empresariamento, que quer esvaziar a formação escolar de um sentido humanista ligado à formação da consciência filosófica, reforçando o caráter técnico da educação, centrada na aquisição de habilidades e competências, o que nestes termos definiria para este campo da disputa uma educação de qualidade, tal como apontamos (Souza; Costa, 2024). Nesta perspectiva, conforme aponta (Barbosa; Kaplan; Souza, 2024), não somente a Educação de Jovens e Adultos, a despeito de suas funções elencadas em suas diretrizes curriculares, presentes no Parecer CNE/CEB no. 11/2000, segundo destacam (Silva; Souza; Barbosa, 2021), bem como a Educação Brasileira, em geral, se veem hoje atravessadas por um projeto de educação que sugere o aprisionamento do país no modelo agroexportador e de fornecedor de matérias primas para as economias centrais, praticamente renunciando um projeto de desenvolvimento autônomo e soberano.

Situados o tema, o objeto de análise e a problemática que envolvem este estudo bibliográfico, partimos da hipótese de que a concepção de educação profissional centrada no conceito de empreendedorismo é inócua como proposta de formação do trabalhador, porque além de pragmática, ou seja, meramente voltada para o mercado de trabalho, se destina, ao cabo, a formar mão de obra barata e apta a ser superexplorada, uma vez que o foco na aquisição de habilidades e competências, seja na EJA, alinhada à BNCC através da Resolução CNE/CEB nº 1/2021, conforme Brasil (2021), seja em outros níveis de ensino ou modalidades, faz com que praticamente a Educação Básica se alinhe segundo um caráter unilateral da educação, generalizando como visão de mundo para os trabalhadores, como destaca Saviani (2018), os valores das classes dominantes na sociedade capitalista, recusando, por conseguinte, a politecnicidade e a omnilateralidade como categorias fundantes de uma educação crítica, unitária, integral e desinteressada, como definem Nascimento; Sbardelotto (2008).

A partir das considerações feitas até aqui, a pedagogia histórico-crítica, como uma pedagogia revolucionária que incorpora o materialismo histórico-dialético como referencial teórico-conceitual, de forma inequívoca, traz o conjunto das contradições da sociedade brasileira para o processo de ensino-aprendizagem ao colocar o capitalismo como modelo de organização social em xeque, partindo, por exemplo, dentre outras possibilidades, do conceito de marginalidade. Para Saviani (2008), a marginalidade é uma condição estrutural, produzida pelas relações sociais capitalistas, e não um problema individual tal como visto pelo senso comum. Saviani (2008, p. 59), articulando a reflexão sobre a marginalidade à educação, afirma que a sociedade capitalista produz estruturalmente parcelas excluídas da apropriação da cultura, quando as “classes dominantes dispõem das condições de se apropriar da cultura elaborada, enquanto as classes trabalhadoras são mantidas à margem desse processo”. Essa marginalidade, portanto, deixa de ser vista como um acidente, mas uma consequência lógica da forma como a sociedade organiza a produção e a distribuição dos bens culturais, refletindo também sobre os problemas, limites e tarefas colocados para a educação. Saviani (2008, p. 23) critica teorias pedagógicas que atribuem a marginalidade ao próprio estudante, definindo como preconceito sociológico “a tendência de atribuir aos dominados a responsabilidade por sua própria condição social”. Indo além, Saviani (2008) enfatiza que este preconceito aparece em explicações que sugerem “carência cultural”,

“desinteresse” ou “deficiências psicológicas” aos estudantes das camadas populares. Para Saviani, essa visão oculta as causas sociais da marginalidade. Ainda neste sentido, a escola pode reproduzir ou combater a marginalidade. Quando reduz seu papel a atividades espontâneas, adaptadas apenas ao cotidiano imediato do estudante, ela reforça sua exclusão cultural, uma vez que se recusando a transmitir o conhecimento sistematizado, acaba por negar às classes populares o acesso aos instrumentos necessários para compreender e transformar a realidade. Conclui-se, portanto, que a marginalidade é combatida pela socialização do conhecimento científico.

Deste modo, a Pedagogia Histórico-Crítica nasce como uma resposta direta ao problema da marginalização cultural, já que o ponto de partida da mesma é o reconhecimento de que o conhecimento é um direito de todos, e que sua apropriação é condição indispensável para a superação da marginalidade. Consequentemente, o ensino deve assumir intencionalidade, rigor e sistematização. O processo educativo, segundo Saviani (1980, p. 88), deve permitir que o estudante ultrapasse sua condição inicial, sendo a tarefa fundamental da educação “possibilitar aos indivíduos a apropriação dos elementos culturais necessários ao desenvolvimento de suas capacidades humanas”. Por conseguinte, ao se apropriar dos conhecimentos clássicos, o estudante deixa de estar à margem da cultura letrada. A transmissão crítica e intencional do conhecimento torna-se condição emancipatória fundamental uma vez que somente pelo acesso aos conhecimentos sistematizados é possível avançar da experiência fragmentária para a compreensão crítica da realidade social. Assim, o currículo organizado não pode ser encarado como autoritário, mas como um instrumento de superação da desigualdade.

A partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o estudante que se quer formar é aquele que supera o senso comum alcançando a consciência filosófica tendo em vista Marx (2025) quando afirma que “se as essências e as aparências se confundissem, a ciência seria desnecessária”. Trata-se em última instância de uma formação para cidadania, não meramente associada à aquisição de direitos em uma perspectiva individualista, mas para o exercício crítico de um protagonismo político articulado às formas coletivas de ser e de estar no mundo, superando a visão superficial e aparente da realidade tal como ela se coloca, por exemplo, quando, no caso da classe trabalhadora brasileira, a flexibilidade, ao contrário daquilo que propagandeia, longe de garantir mais liberdade ao trabalhador, o leva a trabalhar cada vez mais, despertando o questionamento sobre a flexibilidade para quem, e a partir desta indagação resistir à mercantilização de todas as instâncias da vida social.

2.1 Educação Ambiental Crítica e Pedagogia Histórico-Crítica no enfrentamento ao colapso ambiental capitalista

Há diversas e robustas evidências de que estamos vivendo em um colapso ambiental. Conforme Luiz Marques (2025, p. 22-23), este “não é “o fim do mundo”, um acontecimento catastrófico e terminal (...) [mas] um processo, ocorrendo em velocidade crescente, de inviabilização do projeto humano pela diminuição das condições físicas e biológicas favoráveis à continuidade das dinâmicas evolutivas da vida planetária”. Desde 1970, a demanda por recursos naturais ultrapassou a capacidade suporte do planeta. Em 2025, sete dos nove limites planetários responsáveis por manter a estabilidade da Terra já haviam sido ultrapassados. Em 2024, a temperatura média superficial global ultrapassou, pela primeira vez, 1,5°C acima do período pré-industrial e “a biosfera está perdendo 137 espécies todos os dias em decorrência do desmatamento” (Marques, 2025, p. 23). O marco inicial desse processo, segundo diversas evidências data de, aproximadamente, 1750, durante a Revolução Industrial, e, de modo mais acelerado, 1950, período pós-segunda guerra mundial (Angus, 2023), o que nos permite afirmar que o colapso ambiental é fruto do modo de produção capitalista. Além disso, as responsabilidades pela destruição ambiental são extremamente desiguais entre as classes sociais e os países, bem como há também uma evidente desigualdade em termos dos grupos sociais mais afetados pela degradação ambiental.

Consideramos que, no tocante à questão ambiental, cabe às ciências (1) caracterizar adequadamente o estágio da degradação ambiental e social em curso, oferecendo prognósticos e previsões que nos auxiliem nas lutas; (2) elaborar uma denúncia correta e concreta acerca dos responsáveis pela destruição ambiental; (3) identificar e divulgar alternativas que superem as causas estruturais dos problemas ambientais. Partindo dos dados da realidade, temos constatado a insustentabilidade do modo de produção capitalista devido ao caráter intrinsecamente predatório e expansionista do mesmo, fruto da dinâmica da reprodução ampliada de capital em escala global (Sá Barreto, 2022). Este sistema é o principal responsável pela grave crise que vivemos, uma crise estrutural que tem diversas dimensões, incluindo a ambiental. Estamos de acordo com Mészáros (2011, p. 54) quando afirma que “a crise que temos de enfrentar é uma crise estrutural profunda e cada vez mais grave, que necessita da adoção de remédios estruturais abrangentes, a fim de alcançar uma solução sustentável”. Portanto, é mister o duplo movimento de denunciar a insustentabilidade deste tipo de sociedade e anunciar sociedade(s) sustentável(is), alternativas sistêmicas a este sistema insustentável. Isto vem sendo defendido dentro da vertente crítica do campo da Educação Ambiental (Freire, 2000; Trein, 2012; Layrargues, 2018), ou seja, a denúncia e o anúncio. Segundo Paulo Freire (2000, p. 54), ao tratar do pensamento profético, utópico, isto “implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver”. Para Eunice Trein (2012, p. 297):

[...] os limites do capitalismo precisam ser denunciados. No entanto, deve se seguir à denúncia o anúncio, pois os processos sociais, que fazem parte do mundo real, se movem em alguma direção, o que justifica que continuemos a construir utopias como horizontes sociais pelos quais valha a pena lutar. Os limites e possibilidades destas visões de futuro, construídas com as análises científicas sobre a realidade, serão sempre verificadas no âmbito da práxis social.

Por sua vez, para Philippe Layrargues (2018, p. 43)

Anunciar os modos de vida sustentáveis, e simultaneamente denunciar o modo de vida insustentável é a tarefa primordial da Educação Ambiental Crítica. Defender o caminho alternativo da sustentabilidade e ao mesmo tempo combater o caminho hegemônico da insustentabilidade.

No movimento de análise da realidade social, inclusive para compreendermos a questão ambiental, é necessário considerar as dimensões estruturais e conjunturais, sendo estas, embora distintas, indissociáveis, pois se articulam e se condicionam mutuamente (Osorio, 2025). A estrutural social, nível de abstração mais elevado, diz respeito aos modos de produção da vida material e social, às classes sociais, às relações sociais, ao Estado e demais instituições sociais relativamente mais estáveis e duráveis. Por sua vez, a conjuntura, nível mais concreto, refere-se a uma dada situação política, à correlação de forças, às lutas sociais de um dado período, às decisões institucionais etc. A estrutura condiciona as possibilidades da conjuntura, enquanto a conjuntura, por meio da ação social coletiva e política, pode alterar aspectos da estrutura.

Neste movimento de análise da realidade social, é indispensável que a apreensão das determinações da realidade seja feita por meio de um método capaz de captá-las e operar na perspectiva da totalidade social. Neste sentido, consideramos o método materialista histórico-dialético como o mais adequado para essa finalidade. Osorio (2025, p. 31), levanta questões acerca desse debate:

Existe elementos que nos permite explicar e decifrar os movimentos da realidade social? A vida em sociedade conta com algum princípio de unidade e estruturação? Ela tem algum sentido geral de organização? Quais processos unificam a realidade social atual? É possível chegar aos fundamentos do que hoje a unifica ou estes estão além da nossa compreensão?

O autor apresenta três respostas gerais a estas questões, correspondentes às escolas de pensamento epistemológico e político. Algumas escolas afirmam que “não é possível formular explicações substantivas sobre a realidade social porque a consideram indeterminada, resultado de meras contingências”; nesse sentido, atribuir à realidade social “algum sentido ou dar conta de algum aspecto seu é um exercício arbitrário, em que qualquer discurso é igualmente válido, face ao irracionalismo que a constitui” (ibidem). Para outras escolas, “é preciso estabelecer leis e

regularidades, mas a própria essência dos processos sociais escapa ao entendimento humano” e “só chegamos a uma compreensão parcial da realidade social” (ibidem, p. 32). Para um terceiro tipo de escola, com a qual nos filiamos dentro da tradição marxista, “a realidade social alcança uma unidade e [...] a razão pode desvendar aquilo que a organiza e lhe dá sentido”. No interior desta escola, há três ideias centrais:

[...] a primeira, a de que a realidade social tem uma atividade unificadora decifrável, o que nos permite alcançar o sentido de seus processos e de seus desdobramentos. Em resumo, que é necessário pensar a realidade social a partir da totalidade. A segunda, que a lógica do capital é a totalidade que unifica os processos da vida social em nossos tempos. A terceira, que é nessa totalidade onde os problemas que ocupam as diversas disciplinas sociais ganham inteligibilidade (ibidem, p. 32).

Partindo destas premissas, defendemos a necessidade de que a Educação Ambiental, em uma abordagem crítica, precise estar consubstanciada no referencial teórico-metodológico materialista histórico-dialético (Oliveira; Kaplan; Dawidman, 2021) e, no bojo das teorias pedagógicas, em sintonia com a Pedagogia Histórico-Crítica (Agudo; Teixeira, 2020; Agudo, 2020; Loureiro; Tozoni-Reis, 2016; Maia, Teixeira; Agudo, 2015; Tozoni-Reis, 2007). Inicialmente, cabe observar que, a despeito de ser apresentada no singular, por se tratar de um campo social, a Educação Ambiental (EA) está, grosso modo, orientada por três macrotendências político-pedagógicas que disputam seus sentidos e rumos: a EA Conservacionista, a EA Pragmática e a EA Crítica (Layrargues e Lima, 2014).

Conforme a produção do campo indica, “até a década de 1970 o debate ambiental caracterizava-se pela ausência das dimensões políticas, sociais e econômicas, predominando tendências de aspecto apolítico e biologizante” (Oliveira; Kaplan, 2022). Nesse sentido, as duas primeiras tendências da EA se situam no espectro conservador, pois, ainda que façam críticas sociais, elas mantêm intocada a estrutura social vigente. A EA Conservacionista tem como foco o despertar de uma consciência ambiental, com propostas fortemente centradas em um aspecto liberal, individual, tendo como práticas a alfabetização ecológica, atividades de senso-percepção, caminhadas ecológicas etc. Já a EA Pragmática tem como proposta um fazer ambiental com vistas a correção das “falhas” do sistema de forma a manter o modo de produção. Dentre as práticas desenvolvidas nesta perspectiva da educação ambiental, podemos citar, como exemplo, a reciclagem do lixo, consumo sustentável, mudança nos hábitos de consumo, dentre outras, tomadas não como atividades-meio, mas atividades-fim (Layrargues, 1999). Por sua vez, a EA Crítica parte de uma compreensão histórica, social e política da questão ambiental, propondo o enfrentamento coletivo às questões estruturais que são responsáveis pela problemática ambiental.

Dito isso, podemos avançar lembrando que há disputas também no interior da EA Crítica, no que concerne ao sentido da crítica (o que se critica) e de transformação (como podemos superar a crise ambiental que vivenciamos; qual o melhor caminho). Como tendências teórico-epistemológicas predominantes na EA Crítica, Lopes (2019) identificou a hermenêutica, a teoria da complexidade e o materialismo histórico-dialético. Particularmente, a perspectiva crítica-marxista da EA denuncia o caráter destrutivo do modo de produção capitalista e coloca no horizonte de superação deste a resolução da relação de alienação e de exploração entre humanidade e natureza. Conforme afirmamos anteriormente, nos alinhamos com a tradição marxista encampada por Loureiro (2019), a qual compreende que a educação ambiental crítica deve, necessariamente, ser compromissada com a superação da sociedade capitalista, apontando para a necessidade de construção de uma sociedade socialista. No mesmo sentido, Tozoni-Reis (2007) orientou sua produção no diálogo entre a EA Crítica e a Pedagogia Histórico-Crítica, no “movimento de fazer-se plenamente humano pela apropriação/transmissão crítica e transformadora da totalidade histórica e concreta da vida dos homens no ambiente” (ibidem, p. 218).

A Pedagogia Histórico-Crítica tem seu início com as produções de Dermeval Saviani no final dos anos 1970 e início da década de 1980. Entretanto, trata-se de uma teoria produzida coletivamente por muitos e muitas autores e autoras, de diversas áreas do conhecimento que perpassam as disciplinas escolares, os níveis e as modalidades de educação. No caso específico da Educação Ambiental, destacamos as produções de Marília Tozoni-Reis (2004; 2007), Marcela de Moraes Agudo (Agudo; Tozoni-Reis, 2020), Lucas André Teixeira (Agudo; Teixeira, 2020), Lilian Giacomini Cruz Zucchini (2021), Jorge Sobral da Silva Maia (Maia; Teixeira, 2015), Carolina Borghi Mendes (Mendes; Maia, 2025)

e muitas outras e outros pesquisadores. O próprio Saviani (2023), recentemente, produziu um artigo sobre as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Ambiental.

Em linhas gerais, compreendemos que a importância da Educação Ambiental na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica deve-se à defesa do trabalho educativo como “ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2021, p. 13). Para cumprir este propósito, a tríade conteúdo-forma-destinatário é indispensável. Assim, ao contrário das abordagens conservacionista e pragmática que focam em mudanças de comportamento de indivíduos genéricos, a PHC não dissocia os indivíduos da prática social global e, portanto, dos determinantes para que se pense as relações indivíduo-sociedade, sociedade-natureza, agência individual-estrutura social. Enquanto as pedagogias liberais, de inspiração escolanovista e/ou construtivista se concentram nas formas e secundarizam os conteúdos, a PHC não dissocia conteúdos e formas:

(...) a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois **as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos** (Saviani, 2021, p. 65, grifos nossos).

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, podemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar (ibidem, p. 14).

Assim, para desenvolver uma Educação Ambiental Crítica na escola (e na formação docente), os conteúdos importam. Tem sido discutidos (Peneluc; Moradillo, 2023) quais seriam os critérios para selecionar conteúdos clássicos para a educação ambiental escolar, tendo sido indicados, como princípios orientadores para a sistematização dos conteúdos nucleares da educação ambiental crítica escolar com base na pedagogia histórico-crítica, pensar segundo a categoria de totalidade, no seu movimento histórico; da práxis como categoria dialética que articula o agir e pensar com base na materialidade objetivamente e materialmente existente, procurando dar conta da vida; interpretar os fatos mediante a apreensão histórica do processo de construção da realidade socioambiental através da categoria trabalho e agir no sentido de possibilitar transformações necessárias à emancipação humana. Essa discussão não está fechada e merece ser aprofundada no campo. Mas esse tipo de trabalho contribui para o trabalho pedagógico coerente com essa perspectiva.

Seguindo esses pressupostos, Bricio (2025) buscou levantar temáticas abordadas nas escolas afim de avançar na discussão acerca dos conteúdos nucleares na perspectiva da Educação Ambiental Crítica em contextos escolares. Dentre seus resultados, identificou ecologia, lixo, energias, saúde, água, mudanças climáticas, sustentabilidade, solo, questão agrária, hortas, impactos ambientais, povos tradicionais. Embora não encerre o debate, essa e outras pesquisas com o mesmo objetivo contribuem para pensar as possibilidades de trabalho na perspectiva da EA a partir da PHC.

Por todo o exposto, fica patente a fecundidade dos diálogos entre a Educação Ambiental Crítica e a Pedagogia Histórico-Crítica e as diversas perspectivas de desenvolvimento de ambas no sentido de permitir a socialização de saberes objetivos necessários ao enfrentamento do colapso ambiental em curso para o conjunto da classe trabalhadora, especialmente, considerando a função social da escola conforme definida pela PHC.

3. Considerações finais

Neste artigo buscamos discutir a pertinência da Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto teoria pedagógica pautada no materialismo histórico-dialético, para o enfrentamento, nos dias atuais, por um lado, da situação de marginalidade imposta pela lógica do capital à classe trabalhadora, com a precarização e a flexibilização dos direitos trabalhistas e do direito à educação; por outro, do colapso ambiental decorrente da reprodução ampliada do capital e a mercantilização da natureza e da força de trabalho.

Em meio à hegemonia das pedagogias do “aprender a aprender” em suas versões repaginadas, próprias do período neoliberal, e da ideologia do empreendedorismo ou ideologia da competência que além de ocultar a divisão social das classes, a “faz com a peculiaridade de afirmar que a divisão social se realiza entre competentes (os especialistas que possuem conhecimentos científicos e tecnológicos) e os incompetentes (os que executam as tarefas comandadas pelos especialistas)” (Chauí, 2025, p. 110), a Pedagogia Histórico-Crítica, ao partir da prática social e trazer o conjunto das contradições da sociedade brasileira para o processo de ensino-aprendizagem, permite questionar o modo de produção capitalista como único horizonte. Além disso, a Educação Ambiental Crítica, quando fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, oportuniza vincular a destruição ambiental em curso com o modo de organização social dominante, o capitalismo, e contrapor à perspectiva de ruptura revolucionária do mesmo.

Referências

- ABREU, Leonardo Lani. A luta por tempo livre e o mito do capitalismo justo. In: Trabalho e Precariado — Boletim Outras Palavras. 06 nov. 2025. Disponível em: <https://outraspalavras.net/trabalhoeprecariado/a-luta-por-tempo-livre-e-o-mito-do-capitalismo-justo/>. Acesso em: s.d.
- AGUDO, Marcela de Moraes; TEIXEIRA, Lucas André. A Pedagogia Histórico-Crítica como caminho possível para uma Educação Ambiental Crítica. Debates em Educação, v. 12, n. 26, p. 283-301, jan./abr. 2020.
- AGUDO, Marcela de Moraes; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A Educação Ambiental Histórico-Crítica: uma construção coletiva. Nuances: Estudos sobre Educação, v. 31, n. esp. 1, p. 143-159, dez. 2020.
- ANGUS, Ian. Enfrentando o Antropoceno. São Paulo: Boitempo, 2023.
- BARBOSA, Carlos Soares; KAPLAN, Leonardo; SOUZA, José Carlos Lima de. Ciências Humanas e Sociais no Novo Ensino Médio na rota do ultraliberalismo e do neoconservadorismo: a particularidade do Rio de Janeiro. Horizontes, v. 42, n. 1, 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.
- BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos — EJA. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2025.
- BRICIO, Mariana Gomes. Os conteúdos de Educação Ambiental Crítica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. 2024. 102 fls. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) — Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.
- CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. São Paulo: Revista USP, 2020.
- CHAUÍ, Marilena. Ideologia: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2025.
- CRUZ-ZUCCHINI, Lilian Giacomini. Educação Ambiental na escola pública: análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Ciência e Educação (UNESP), v. 27, p. 1-17, 2021.
- DUARTE, Newton. Crítica à Aprendizagem Ativa e Defesa da Escola como Formadora da Humanidade. Campinas: Autores Associados, 2016.

FREIRE, Paulo. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Editora Unesp, 2000. p. 54-61.

KAPLAN, Leonardo. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Marxista da Dependência: primeiras aproximações para relacionar nossa formação social à educação no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 16, p. 332-353, 2024.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental. In: _____. *Verde cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 1-31.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Subserviência ao capital: educação ambiental sob o signo do antiecológico. *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 13, n. 1, p. 28-47, 2018.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LOPES, Priscila Amaro. Os sentidos de crítica na Educação Ambiental Crítica. 2019. 125 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ, Rio de Janeiro, 2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Educação ambiental: questões de vida*. São Paulo: Cortez, 2019.

LOUREIRO, C. F. B.; TOZONI-REIS, M. F. C. Teoria social crítica e Pedagogia Histórico-Crítica. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Ed. Esp., p. 68-82, jul. 2016.

MAIA, J. S.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. Educação ambiental como campo de disputas. *Planeta Amazônia*, n. 7, p. 75–87, 2015.

MAIA, J. S.; TEIXEIRA, L. A. Formação de Professores e educação ambiental na Escola Pública. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 15, p. 293-305, 2015.

MARQUES, Luiz. *O decênio decisivo: propostas para uma política de sobrevivência*. 2. ed. São Paulo: Editora Elefante, 2025.

MARX, Karl. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Volume III, Cap. 48. São Paulo: Ubu, 2025.

MENDES, Carolina Borghi; MAIA, Jorge Sobral. A categoria totalidade como fundamento para a educação ambiental crítica. *Germinal*, v. 17, p. 34-50, 2025.

MÉSZÁROS, István. Uma crise estrutural necessita de mudança estrutural. *Margem Esquerda*, n. 17, p. 53-68, nov. 2011.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

NASCIMENTO, M. I. M.; SBARDELOTTO, D. K. Escola Unitária: educação e trabalho em Gramsci. *Revista HISTEDBR On-line*, n. 30, p. 275-291, 2008.

OLIVEIRA, Ana Carolina Brasil de; KAPLAN, Leonardo. O pensamento pós-moderno e suas implicações na educação ambiental: uma análise materialista histórico-dialética. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 14, p. 289-312, 2022.

OLIVEIRA, Ana Carolina Brasil de; KAPLAN, Leonardo; DAWIDMAN, Larissa do Nascimento. Por uma educação ambiental crítica-marxista: pressupostos teórico-metodológicos e implicações políticas no embate com as correntes pós-modernas. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 13, p. 550-574, 2021.

OSORIO, Jaime. *Fundamentos da análise social*. São Paulo: Expressão Popular, 2025.

SÁ BARRETO, Eduardo. Ecologia marxista para pessoas sem tempo. São Paulo: Usina Editorial, 2022.

SAVIANI, Dermeval. A BNCC e a concepção de currículo como prática social. Interface, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 1980.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, 2007.

SILVA, Jaqueline Luzia da; SOUZA, José Carlos Lima de; BARBOSA, Carlos Soares. VINTE ANOS DO PARECER CNE/CEB N. 11/2000: DOS AVANÇOS AOS DESAFIOS AINDA NÃO SUPERADOS PELA EJA. e-Mosaicos, Rio de Janeiro, v. 10, n. 24, p. 81–95, 2021.

SOUZA, José Carlos Lima de; COSTA, Milena Lopes da. Formação inicial docente: a experiência de um percurso formativo na contramão das pedagogias do aprender a aprender. Formação em Movimento v.6, n.12, 2024.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Educação ambiental: natureza, razão e história. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Contribuições para uma pedagogia crítica. In: LOUREIRO, C. F. B. et al. (Orgs.). A questão ambiental no pensamento crítico. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

TREIN, Eunice Schilling. A educação ambiental crítica: crítica de que? Revista Contemporânea de Educação, v. 7, n. 14, p. 303–314, 2012.

Editor Responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 18.11.2025 / 11.18.2025

Aprovado/Approved: 13.02.2026 / 02.13.2026