

**CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO
DO CAMPO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMANCIPATÓRIA**

**CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY TO FIELD
EDUCATION AND EMANCIPATORY ENVIRONMENTAL EDUCATION**

**CONTRIBUCIONES DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA A LA
EDUCACIÓN DE CAMPO Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EMANCIPATIVA**

Ana Paula do Amaral¹

Flávio Reis dos Santos²

Maria Cristina dos Santos³

Resumo: O presente trabalho procurou considerar os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto orientação teórico-metodológica nas escolas do campo e uma educação ambiental crítica e emancipatória, na perspectiva de contribuir para a conscientização e transformação das crises que caracterizam a realidade global atual. No desenvolvimento da pesquisa, optamos por apreender o conhecimento como resultado do processo histórico, caracterizado pela ação do homem em si, imerso na constante agitação das formações e transformações sociais, que se movimentam do todo para as partes e das partes para o todo, determinando uma síntese circular na conformidade do contexto e da necessidade de aproximação, ou de distanciamento do pesquisador em relação ao objeto pesquisado, pois o conhecimento considerado por meio de sua função social propicia o enriquecimento da própria existência humana, ou seja, a *práxis* em sua dimensão transformadora. Podemos

298

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC/UFSCar). Email: paula.amaral@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7159-274X>.

² Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG/Regional Catalão). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS/UEG). Professor do Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPGET/UEG). Membro do Comitê de Avaliação de Projetos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Rural no Brasil (NEPERBR/UEG). Email: reisdossantos.flavio@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1538-1208>.

³ Pós-Doutora pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULISBOA). Pós-Doutora em Ambiente e Sociedade pela Universidade Estadual de Goiás (PPGAS/UEG). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC/UFSCar). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Rural no Brasil (NEPERBR/UEG). Email: mc.bezerra12@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/https://orcid.org/0000-0003-3130-9433>.

afirmar que a concepção de sociedade, de ser humano e de educação da Pedagogia Histórico-Crítica, incide significativamente sobre as possibilidades de entendimento e sobre o desenvolvimento da educação, particularmente, no que diz respeito à formação omnilateral dos sujeitos que vivem e trabalham no meio rural, a partir de uma prática social específica, consciente da realidade local e das demandas do mundo globalizado.

Palavras-chave: Capitalismo; Educação; Relações Sociais; Pedagogia Histórico-Crítica.

Abstract: The present work sought to consider the foundations of Historical-Critical Pedagogy as theoretical and methodological guidance in schools in the countryside and a critical and emancipatory environmental education, in the perspective of contributing to the awareness and transformation of the crises that characterize the current global reality. In the development of the research, we chose to apprehend knowledge as a result of the historical process, characterized by the action of man itself, immersed in the constant agitation of social formations and transformations, which move from the whole to the parts and from the parts to the whole, determining a circular synthesis of the conformity of the context and the need for approximation, or distance between the researcher and the researched object, since the knowledge considered through its social function enables the enrichment of human existence itself, that is, praxis in its dimension transformative. We can affirm that the conception of society, of the human being and of the Education of Historical-Critical Pedagogy, significantly affects the possibilities of understanding and the development of education, particularly with regard to the omnilateral formation of the subjects who live and work in the rural environment, based on a specific social practice, aware of the local reality and the demands of the globalized world.

Keywords: Capitalism; Education; Social Relationships; Historical-Critical Pedagogy.

Resumen: El presente trabajo buscó considerar los fundamentos de la Pedagogía Histórico-Crítica como orientación teórica y metodológica en las escuelas en el campo y una educación ambiental crítica y emancipadora, en la perspectiva de contribuir a la conciencia y transformación de las crisis que caracterizan la realidad global actual. En el desarrollo de la investigación se optó por aprehender el conocimiento como resultado del proceso histórico, caracterizado por la acción del hombre mismo, inmerso en la constante agitación de formaciones y transformaciones sociales, que se mueven del todo a las partes y de las partes al todo, determinando una síntesis circular de la conformidad del contexto y la necesidad de aproximación, o distanciamiento entre el investigador y el objeto investigado, ya que el conocimiento considerado a través de su función social posibilita el enriquecimiento de la propia existencia humana, es decir, la praxis en su dimensión transformador. Podemos afirmar que la concepción de la sociedad, del ser humano y de la Educación de la Pedagogía Histórico-Crítica, incide significativamente en las posibilidades de comprensión y desarrollo de la educación, particularmente en lo que se refiere a la formación omnilateral de los sujetos que viven y trabajan en el entorno rural, basado en una practica social específica, consciente de la realidad local y de las exigencias del mundo globalizado.

Palabras clave: Capitalismo; Educación; Relaciones Sociales; Pedagogía Histórico-Crítica.

Introdução

As discussões sobre a questão ambiental e sua relação com a educação têm despertado e intensificado o interesse de estudiosos das mais diversas áreas do conhecimento nas últimas décadas, como a educação, geografia, educação física, direito, enfermagem, administração, agronomia, farmácia, antropologia, sociologia que, em âmbito geral, se ocupam da relação entre meio ambiente e sociedade; meio ambiente, sociedade e educação; capitalismo e meio ambiente; capitalismo, meio ambiente e educação.

Nessa direção, as efetivas transformações no processo produtivo, sua respectiva intensificação produtiva e maximização da produtividade implicam impactos que transitam entre a poluição do ar e contaminação das águas em decorrência da ampla utilização de agrotóxicos – produtos químicos, físicos e biológicos altamente nocivos à saúde humana, animal e vegetal –, irrigação por pivôs, uso de máquinas para a plantação e colheita das mais diversas culturas, que causam a compactação dos solos, incessante ampliação das áreas de cultivo sob o auspício do *agribusiness*, que invade e devasta o pouco que ainda resta dos biomas brasileiros – Cerrado, Mata Atlântica, Pampa, Pantanal.

Não podemos deixar de denunciar, que toda a transformação foi resultante dos processos de urbanização e industrialização materializados no território nacional por meio dos projetos de modernização da economia, orientados pelo binômio industrialização-urbanização, implementados a partir do Governo de Getúlio Vargas (1930-1945), continuados com novas roupagens no governo civil-militar (1964-1985), readequados sob a fundamentação neoliberal e amplamente aprofundados no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) (SANTOS, 2016). Desde então, ao que indica a experiência, parece não haver limites para a devastação imposta pelo sistema capitalista de produção ao meio ambiente natural, ou modificado.

Em contraposição a essa realidade, os estudos acadêmicos sobre a educação têm ampliado a sua atuação, com destaque para a educação do campo em associação com a educação ambiental, concentradas no desafio de tornar a escola um espaço para a análise, discussão e reflexão das questões políticas globais, na medida em que o processo de formação escolar dos sujeitos que vivem no meio rural precisa estar conectado à realidade social, econômica, ambiental, às suas contradições e contrariedades, que caracterizam a sociedade na contemporaneidade e, portanto, interferem diretamente na realidade local em que estão

inseridos. Esclarecemos que a educação do campo, de acordo com Roseli Caldart (2013) pode ser entendida como aquela que:

[...] nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2013, p. 257).

A educação ambiental, por sua vez, pode ser apreendida como processos por meio dos quais “o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999, Artigo 1º). As ações da educação ambiental no universo educativo são destinadas à:

[...] integração equilibrada das múltiplas dimensões da sustentabilidade – ambiental, social, ética, cultural, econômica, espacial e política – ao desenvolvimento do país, resultando em melhor qualidade de vida para toda a população brasileira, por intermédio do envolvimento e participação social na proteção e conservação ambiental e da manutenção dessas condições ao longo prazo (PRONEA, 2003, p. 19).

301

Nos debruçamos sobre a tarefa de procurar relacionar os direitos legais das populações do meio rural, como o acesso e permanência na escola pública, laica, gratuita e de qualidade com as questões ambientais que afligem boa parte da sociedade na atualidade, em denúncia do caráter destrutivo do sistema capitalista e de sua irracionalidade frente à destruição da natureza e, por conseguinte, do Planeta e da humanidade.

Para tanto, problematizamos as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação do campo em imbricação à educação ambiental, na perspectiva de correlacioná-las aos aportes teóricos da educação ambiental crítica, que vem sendo desenvolvida no Brasil desde os anos 1980 – de acordo com os apontamentos de Carlos Loureiro (2006) e Gustavo Lima (2009) – com base no seguinte questionamento: Quais as aproximações possíveis entre a pedagogia socialista, teoricamente fundamentada no materialismo histórico-dialético e a educação ambiental crítica e emancipatória na perspectiva das escolas do campo?

Buscamos orientação e fundamentação para as nossas investigações, análises e argumentações nos escritos produzidos por pesquisadores que se dedicaram ao estudo das temáticas centrais do presente artigo, na medida em que entendemos que as evidências podem

representar os elementos constituintes de uma realidade específica, pois as relações estabelecidas entre o todo e as suas partes componentes fazem com que os fatos se organizem de modo independente e adotem manifestações diversificadas, visto que são condicionadas por inúmeras situações, particularizadas por meio da análise e síntese metodológica (RODRÍGUEZ, 2014).

Em outras palavras, no desenvolvimento da pesquisa buscamos apreender o conhecimento e sua respectiva construção, como resultado do contexto histórico que o caracteriza em decorrência da ação do próprio homem, imerso na constante movimentação das formações e transformações sociais. Esse processo de construção do conhecimento transita inicialmente do todo para as partes e, em seguida, transita das partes para o todo, determinando uma síntese circular de acordo com o contexto e com a necessidade de aproximação, ou de distanciamento do pesquisador em relação ao objeto pesquisado.

A nossa opção metodológica, portanto, expressa em síntese, “uma aproximação da escolha pela cientificidade da realidade, à medida que propicia o estabelecimento de uma relação que tem como referência a dinâmica entre o sujeito e o objeto, bem como o reconhecimento da luta dos contrários como fonte do conhecimento” (SOUSA, 2014, p. 2).

Nesses trilhos, nos propomos a discorrer sobre a educação ambiental e sobre a educação do campo, na tentativa de relacioná-las com a Pedagogia Histórico-Crítica e suas orientações para o processo ensino-aprendizagem efetivo e conectado à realidade concreta. Nesse sentido, acreditamos que as escolas do campo poderão, por meio da contextualização e da prática social qualificada pelo método histórico-dialético⁴, favorecer a formação omnilateral dos sujeitos⁵ com o desenvolvimento de práticas pedagógicas em educação ambiental enquanto atividade diversificada no currículo escolar.

⁴ De acordo com Karl Marx (1980) o seu método dialético é contrário ao método de George Hegel, e, em tudo e por tudo, o seu reverso. Para Hegel o processo do pensamento transforma o sujeito com vida própria, com o nome de ideia, é criado do real e, por seu tempo, a simples forma exterior que toma corpo. Para Marx, o ideal representa o contrário. Não é mais do que o material, traduzido e transposto para a mente e discernimento do ser humano. “O método materialista histórico-dialético, na explicação de Pires (1997, p. 265), caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história”.

⁵ Segundo Gaudêncio Frigotto, (2013, p. 265) “omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico”.

A Educação Ambiental e as Possibilidades de Interlocução com a Educação do Campo

As décadas de 1970 e 1980, exprimem em nosso país o período de adesão das políticas públicas à regulação e regulamentação das questões concernentes ao meio ambiente, evidenciadas pela publicação da Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que instituiu a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), propiciando as bases para o debate sobre a temática no Brasil.

O processo de elaboração da PNMA foi marcado por uma série de conflitos internos que, de um lado, defendiam o desenvolvimento econômico orientado pela industrialização e urbanização do país e, de outro, pela incisiva influência externa, advinda dos movimentos internacionais em defesa da preservação do meio ambiente e dos recursos naturais, orientados pelas Conferências Mundiais que ocorreram na década de 1970, destaque para a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, realizada em Estocolmo no ano de 1972, Conferência de Belgrado em 1975 e Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi, de outubro de 1977 (FRADE, 2017).

As discussões teóricas em torno da temática educação ambiental na sociedade brasileira, ganharam expressão nos anos de 1980, por meio da ação e atuação de movimentos sociais, Organizações não Governamentais (ONGs) e pelo despertar de uma produção acadêmico-científica sobre o assunto. No que diz respeito à educação, destacamos a sua inserção como tema transversal, orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que estabeleceu a Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA).

Lima (2009) reafirma que as influências dos diversos setores sociais na construção histórica da educação ambiental no Brasil, não ocorreram de forma consensual e homogênea. As pressões internacionais sobre o Estado para a instituição de políticas ambientais, as exigências da sociedade civil organizada e ações pontuais de algumas escolas envolvidas no processo foram determinantes para a sua constituição, explicitando o campo múltiplo de atuação de inúmeros sujeitos, que remete as suas origens ao Movimento Contracultura (1960)⁶ ao envolver as concepções socialistas, a educação popular, as pedagogias críticas, os debates ambientalistas da América do Norte e as heranças do romantismo enquanto “movimento estético e sociocultural” e estruturante do pensamento da educação ambiental no Brasil.

⁶ A expressão *Environmental Education* (Educação Ambiental) foi empregada pela primeira vez em 1965, durante a realização da Conferência de Educação na Universidade de Keele, na Grã-Bretanha (FRADE 2017).

As razões históricas do surgimento da Educação Ambiental assinaladas pelo autoritarismo e pela política econômica desenvolvimentista da ditadura civil-militar foram importantes para a definição das diferenciações nas linhas teóricas que a consolidam na atualidade. Lima (2005) argumenta que uma decorrência do autoritarismo praticado durante os governos dos generais-presidentes diz respeito a uma orientação “hegemônica de perfil conservacionista, tecnicista, conservadora e apolítica” da educação ambiental, apesar de não constituir e/ou representar sua expressão única. Nesses termos, não podemos deixar de apontar “a forte mediação do Estado brasileiro nesse processo de constituição do debate e da política ambiental brasileira em detrimento da sociedade civil e de uma cultura de participação social” (LIMA, 2005, p. 149).

Apesar de haver uma predominância de uma concepção conservadora, a educação ambiental, também sofreu forte influência das correntes socialistas e anarquistas em seu processo de constituição. Durante a repressão política e social da ditadura civil-militar, muitos militantes de esquerda mudaram sua atuação partidária para o ativismo ambientalista, possibilitando à educação ambiental um processo constituinte sob fundamentos críticos e dialéticos (LIMA, 2009).

Outro aspecto que merece ser ressaltado sobre a constituição da educação ambiental foi a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), no ano de 1973, que contribuiu para a sua efetivação no Brasil. Frade (2017) chama a atenção para a importância da criação do Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), visto que em seus princípios norteadores, aponta para a inclusão da educação ambiental em todos os níveis de ensino e na educação comunitária. De acordo com a autora, “a dimensão pedagógica explicitada pela PNMA direcionou a inserção da educação ambiental para a consolidação dos processos educativos voltados para uma formação cidadã, que entende o meio ambiente como patrimônio público, que deve ser protegido e de uso coletivo” (FRADE, 2017, p. 53-54).

A segunda metade dos anos 1980 foi significativa para a educação ambiental, momento em que ocorreu a emergência do socioambientalismo no país, como consequência da ampliação das parcerias e convergência nas agendas de luta política entre o Movimento Ambientalista, as centrais sindicais do campo e da cidade, os grupos de mulheres, indígenas e seringueiros, que contribuíram para fortalecer uma visão não antagônica entre as questões sociais e ambientais, até então predominantes em âmbito nacional.

Na apreensão de Lima (2009, p. 152), a busca por soluções à crise ambiental e os debates associados ao desenvolvimento sustentável, fizeram da educação instrumento

fundamental para “criar e promover valores, ideias, sensibilidades e atitudes favoráveis à preservação do meio ambiente”. As implicações da inserção do debate educacional no ambientalismo não se constituíram com neutralidade, muito pelo contrário, refletiram as especificações socioeconômicas e as diferentes concepções pedagógicas em voga, quer as de cunho conservador quer as de essência crítica, contribuindo para a classificação da educação ambiental em vertentes com distintas posições teóricas.

Cabe salientar, que não foi no interior das instituições educacionais que ocorreram as primeiras iniciativas em educação ambiental, mas sim, das iniciativas e empenho dos órgãos responsáveis pelo meio ambiente do país. Conforme aponta Loureiro (2006), as diversas posições teóricas, pedagógicas e políticas expressas pela educação ambiental, a dividiram em duas grandes vertentes, ou macroeixos de discussão.

As distintas maneiras de formular as ações e reflexões em educação ambiental foram significativas, na medida em que contribuíram para os acúmulos históricos do socioambientalismo no Brasil, sem desconsiderar a importância de outras linhas como a conservadora-comportamental e a crítica-emancipatória, como linhas político-pedagógicas que expressam compreensões de mundo e de sociedade particulares, e, influenciam sobremaneira a construção teórica e a prática em educação ambiental.

Ainda, de acordo com Loureiro (2006), a vertente conservadora-comportamental da educação ambiental se caracteriza por um entendimento naturalista e individualista da crise ambiental, sua abordagem educativa é considerada despolitizada e com pequena problematização da realidade social, sendo que o foco das suas ações se restringe a redução do consumo material sem a devida atenção aos processos históricos e às contradições do modo de produção capitalista.

No que diz respeito à educação ambiental crítica-emancipatória, Loureiro (2006) sustenta que a mesma se apresenta como uma vertente contra-hegemônica e suas bases teóricas presumem indissociáveis à sociedade, o meio ambiente e a educação, se diferenciando radicalmente da primeira vertente. As suas discussões politizam a crise ambiental em busca de ampliar o tema de forma a inseri-lo nas relações sociais de produção. Loureiro (2006) esclarece que além das distintas influências pedagógicas, assentadas em formas específicas de entendimento da educação e de suas finalidades sociais as duas vertentes foram constituídas de modo a compreender o mundo e a sociedade:

[...] a partir da apropriação de dois métodos que independente da “questão ambiental” ser um objeto de interesse direto ou não, estruturaram-se sobre

categorias centrais para a perspectiva ambientalista (integração, totalidade, processos, movimento, relações, entre outras). Em termos gerais, o primeiro bloco mencionado está fortemente influenciado pela Teoria dos Sistemas Vivos, pela Teoria Geral dos Sistemas, pela visão holística, pela cibernética e pelo pragmatismo ambientalista da proposta de “alfabetização ambiental” norte-americana. E o segundo, mais inserido nos debates clássicos do campo da educação propriamente dita, pela dialética em suas diferentes formulações de orientação marxista ou em diálogo direto com esta (LOUREIRO, 2006, p. 134-135).

Lima (2009, p. 153), de sua parte compreende que a abordagem não crítica da educação ambiental no país foi fortemente influenciada pelas ideias biologizantes da questão ambiental, aprofundando a sua separação das questões sociais, pois “tenderam a destacar os aspectos naturais ou ecológicos dos problemas ambientais em detrimento de seus aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais”, sendo justamente nessa direção a crítica da dicotomização entre sociedade e natureza, que atua efetivamente a educação ambiental crítica-emancipatória.

Dessas classificações realizadas por Loureiro (2006) e Lima (2009), decorrem as aproximações que intencionamos realizar entre a educação no/do campo e a educação ambiental na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. A delimitação teórica e histórica realizada pelos autores clarifica sob quais concepções de sociedade e educação a educação ambiental vem sendo embasada ao longo de sua construção e, nesse aspecto, nos possibilita identificar pontos congruentes que podem contribuir para as reflexões das escolas no/do campo que objetivam em seus projetos pedagógicos uma educação ambiental crítica como atividade diversidade, como tema transversal na conformidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nesse *leitmotiv*, a educação no campo, enquanto expressão de uma educação contextualizada e conectada à realidade social se ajusta à compreensão crítica da questão ambiental, que vem sendo delineada pela educação ambiental em sua vertente crítico-emancipatória. Sublinham-se os avanços no sentido de uma formação igualmente crítica a que se propõem as escolas no/do campo e ao comprometimento com uma educação rural voltada para o futuro (VENDRAMINI, 2009).

Na apreensão de Caldart (2012), a educação do campo historicamente construída por meio das lutas empreendidas pelos movimentos sociais em busca da posse da terra, projetou uma consciência de mudança, que se caracterizou pela articulação entre a educação com as demandas em defesa da reforma agrária, com o trabalho e a cultura, favorecendo aspectos da coletividade, solidariedade e do revigoramento do modo de vida das populações rurais e de

seus saberes tradicionais. Além do mais, visualizou uma educação crítica e emancipatória concatenada com os problemas sociais para além das práticas educativas de ensino e aprendizagem, em busca das raízes de suas contradições no interior da luta realizada pela classe trabalhadora. A educação no/do campo, no entendimento de Caldart (2012) no âmbito da *práxis* pedagógica:

[...] projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa a direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam contradições envolvidas nesses processos (CALDART, 2012, p. 263).

A educação nessa perspectiva passa a expressar a sociedade na amplitude de suas relações, se valendo da universalidade em sua particularidade. Kosik (1976), argumenta que é nessa dialética que se encontra o caminho metódico do entendimento da realidade concreta, isto é, aquele que partindo do concreto volta novamente ao concreto, de forma qualificada e transformadora, podendo refletir assim um processo educativo amplo e coerente com os determinantes sociais.

Todavia, é importante ressaltar que apesar da educação do campo preconizada por seus intelectuais orgânicos pressupor em suas concepções atuais um alinhamento mais efetivo ao movimento dialético da história e da sociedade e manifestar de forma crítica as contradições sociais, por um longo período negligenciou, em decorrência de seu ecletismo pedagógico⁷, as categorias marxistas de totalidade, historicidade, *práxis*, contradição e mediação, expressando em seus projetos de educação uma visão restrita da sociedade.

Evidenciamos que, não obstante, a educação ambiental crítica-emancipatória se constitui numa perspectiva ampla e sistêmica, associada às teorias que consideram os conflitos sociais e os antagonismos de classe existentes. Essa visão ampliada da educação ambiental crítica em contraposição à educação ambiental conservadora, no entanto, não pressupõe um consenso no que se refere à totalidade, aos conflitos e antagonismos. Para Kosik (1976), nesse contexto, a totalidade é substituída pelo holismo como concepção

⁷ Os intelectuais do Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por longo tempo defenderam que o modelo pedagógico poderia fazer uso do melhor de vários educadores e reunia desde a defesa de Paulo Freire, um existencialista cristão, até Moisey Pistrak e Anton Makarenko, passando Jose Martí e Jean Piaget. Havia até a defesa da utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), embora apontasse para a escola do trabalho e para a formação pelo trabalho (SANTOS; BEZERRA NETO, 2017, p. 461).

organicista da realidade, situando em muitos casos a educação ambiental em correntes filosóficas de interpretação fenomênica das relações sociais.

Loureiro (2006), por seu tempo, afirma que a visão sistêmica na perspectiva da educação ambiental crítica-emancipatória deve romper os limites da reificação e sacralização do meio ambiente em que se apoiam os holísticos, para se preocupar com condições mais abrangentes como as sócio-históricas e políticas que se apresentam como inseparáveis da questão ambiental. Em conceitos não dialéticos, há uma tendência em simplificar a totalidade e pressupor que a resolução dos problemas ambientais decorre de uma relação harmônica sob o prisma da individualidade, da experiência e do comportamento humano, ao invés de compreensões que alcancem o sociopolítico e o econômico.

Entretanto, ambas as concepções – educação ambiental crítica-emancipatória, baseada em teorias e em pedagogias que divergem da educação tradicional (LIMA, 2009) e educação do campo, orientada pela formação crítica, autônoma e participativa dos sujeitos na sociedade (CALDART, 2012) – encontram-se expressões da fenomenologia, mesmo que em muitos casos sejam caracterizados como críticos ou emancipatórios.

Nesse sentido, Lima (2009, p. 148) elucida que são críticas não apenas as teorias pedagógicas marxistas, “mas, também aquelas associadas à fenomenologia e à hermenêutica. As influências críticas de origem marxista e/ou frankfurtianas, que chamam nossa atenção nesse momento, chegam à educação ambiental brasileira por meio da educação popular”.

As Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) para a Educação Ambiental em Escolas do Campo

Não é demasiado evidenciar que buscamos apontar neste trabalho os elementos agregadores que possam contribuir para com os processos educativos críticos e comprometidos com as transformações sociais em oposição à exploração e destruição historicamente empreendida pelo sistema capitalista. É nessa perspectiva que discorreremos sobre as possibilidades de um processo de ensino-aprendizagem em educação ambiental nas escolas do campo à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. De acordo com Saviani (2011), o ato de educar promove de forma intencional e direta para a transmissão da cultura humana desenvolvida ao longo de sua história, sendo notória a necessidade de uma abordagem ampla no processo ensino-aprendizagem para romper com visões de educação apartadas da totalidade das relações.

No âmbito das escolas do campo, que possui como horizonte estratégico a formação de sujeitos críticos que compreendam o máximo possível a realidade social, a especificidade do fazer educacional de que trata Saviani, quando concebida sob a luz da filosofia marxista, pode contribuir significativamente com o desenvolvimento da educação ambiental crítico-emancipatória no meio rural. Portanto, a escola como mediadora social e ocupada da socialização do conhecimento histórico acumulado, assume papel fundamental nas transformações, pois proporciona ao estudante de qualquer nível de ensino o entendimento da abrangência das relações entre a natureza e a sociedade e, de posse desse saber, tem a possibilidade de buscar a melhoria das condições para a sua existência e contribuir para a existência de gerações futuras.

Nessa perspectiva, a crise ambiental planetária indica a necessidade de difundir e compartilhar o conhecimento científico arraigado na totalidade, considerando as contradições sociais e visando a superação dos imediatismos, da fragmentação do conhecimento e do poder destrutivo do capital. Os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, nesse sentido, apontam para a dialética como processo crítico, reflexivo e dinâmico, que se esforça no sentido de entender a educação com fundamento no desenvolvimento da história e das forças de produção, relacionando a educação aos seus condicionamentos sociais (SAVIANI, 2011).

De sua parte, Loureiro (2006) afirma que a visão restrita da realidade propagandeada pela educação ambiental conservadora-comportamental, diminui a importância da análise dos conflitos sociais em favor da harmonia abstrata sem conexão com as determinações sociais. Em vista disso, não considera o que se antecipa a toda a problemática ambiental. Na análise do autor, o marxismo apresenta categorias explicativas que favorecem a crítica da educação em geral e da educação ambiental, em específico.

Lima (2009, p. 148), por seu turno, explica que foi a ecologia política, emergente nos anos 1970, que aprofundou as reflexões em torno das questões ecológicas, levando-as à criticidade e em busca de agregar ao debate do ambientalismo “os modelos de desenvolvimento econômico-social, os interesses e conflitos de classe, os padrões culturais e ideológicos e as injunções políticas dominantes na sociedade”. Dessa forma, a amplitude da questão ambiental iniciada pela ecologia política, possibilitou a ampliação da educação ambiental no sentido crítico e transformador, ponto fundamental às aproximações dos objetivos da educação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Esclarecemos que ao compreender a Pedagogia Histórico-Crítica como orientação teórica e metodológica para as ações pedagógicas nas escolas tanto no/do campo quanto da

cidade, a relação com a educação ambiental crítica-emancipatória pode alargar o campo de ação e reflexão dos educadores no sentido de uma aprendizagem significativa e qualificadora na formação omnilateral dos estudantes. Como a escola é o local privilegiado do acesso ao saber sistematizado, ou seja, o espaço que possibilita as apropriações necessárias para a formação humana na perspectiva apontada por Saviani (2016, p. 20), na qual a educação concebida sob a proposição histórica, crítica e dialética, faz da escola “a força pedagógica que tudo domina”, que influencia no grau de importância dada à educação no que se refere às questões ambientais.

Saviani (2016) esclarece que os seres humanos se constituem historicamente sobre as condições biofísicas da natureza numa relação intrínseca de dependência. Nessa acepção, não nascemos prontamente acabados e imbuídos essencialmente da natureza humana, mas a construímos e aprendemos a ser e a produzir a existência. A educação assim, remonta à própria gênese humana como necessidade de reprodução histórica por meio da produção do trabalho educativo – denota-se, portanto, a correspondência entre as apropriações culturais, o saber escolar e o entendimento crítico da realidade.

Nessa esteira, Geraldo (2006) argumenta que as proposições sobre o ensino de Ciências Naturais e de Biologia orientado pela Pedagogia Histórico-Crítica evidencia a formação crítica, ampla e baseada nos avanços científicos da humanidade como condição fundamental para abordar o conhecimento como prática social dentro de um processo que possibilite a criatividade, a participação social e a autonomia intelectual dos estudantes. Nesse sentido, podemos observar a importância da prática social na edificação do conhecimento na ótica materialista histórica e dialética, na medida em que a educação é entendida pela Pedagogia Histórico-Crítica “como uma atividade mediadora no interior da prática social global.

Como tal, “o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social” (SAVIANI, 2016, p. 21). Nesses termos, podemos inferir que a educação ambiental dotada de criticidade e entendida de forma ampla (LOUREIRO, 2006; LIMA, 2009), pode ser trabalhada a partir da prática social dos estudantes e voltar ao ponto de partida de forma qualitativamente superior, posto que a mediação do professor facilita a passagem do sincretismo da visão estudantil para a compreensão concreta da realidade (SAVIANI, 2016).

Na perspectiva pedagógica orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica os princípios e os objetivos educativos são fundamentais, visto que a formação humana é considerada

omnilateral e ancora-se em um projeto de sociedade diametralmente oposto ao atualmente hegemônico sistema capitalista, em que a superação da alienação social tende a refletir uma opção radical pela sustentabilidade, em seu sentido mais amplo. Nessa condição, a educação ambiental crítica-emancipatória contribui para a compreensão dos problemas ambientais interligando-os ao desenvolvimento histórico objetivo da sociedade.

Ao analisar as contribuições do marxismo à questão ambiental, Foster (2012) afirma que a crise ambiental atual é consequência da usurpação da natureza e da riqueza pública exercida pelo capital, isto é, a problemática ambientalista está profundamente relacionada ao próprio desenvolvimento capitalista e sua capacidade de destruição dos bens naturais. Por esse prisma, a compreensão da questão ambiental está ancorada na premissa de que o capital é essencialmente anticológico.

Diante desse contexto, sob o ponto de vista metodológico, Saviani (2016, p. 22) argumenta que a prática social da sociedade atual é que deve orientar as proposições educativas nas escolas do meio rural, sendo fundamental a formação escolar voltada para a preparação da criança e do adolescente para viver e enfrentar os desafios impostos por essa sociedade exploradora e excludente, “o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção”.

A educação ambiental crítica-emancipatória ao apontar mudanças estruturais na sociedade no alcance de seus objetivos, indica um elemento importante que permite correlacioná-la à Pedagogia Histórico-Crítica nesse processo de compreensão das questões ambientais e sociais em sua totalidade (LIMA, 2009). Esse entendimento favorece um ensino-aprendizagem efetivo, pois amplia a consciência dos estudantes por meio de um conhecimento crítico da realidade em suas múltiplas determinações, o que possibilita o trânsito do sincretismo e da superficialidade para o conhecimento sintético apreendido nas contradições sociais, superando a visão imediata das coisas por meio do método dialético (SAVIANI, 2016).

Nos trilhos desses processos, Löwy (2011, p. 30) afirma que algumas correntes socialistas e a ecologia possuem objetivos comuns, posto que questionam a acumulação destrutiva realizada pelo capital. De acordo com o autor o ecossocialismo é a corrente de pensamento que melhor expressa as possíveis alianças nesse campo de discussão, caracterizado como aquele que rompe “com a ideologia produtivista e se opõe à expansão

infinita de um modo de produção e consumo destruidor da natureza. Esta corrente manifesta um objetivo original de articular as ideias fundamentais do socialismo marxista com os conhecimentos da crítica ecológica”.

O ecossocialismo segundo Löwy (2011), se apresenta como aquele capaz de mudar radicalmente as posições econômicas, sociais e culturais sustentadas pelo capitalismo. Os argumentos essenciais para a afirmação dessas ideias estão essencialmente associados a não extensão ao conjunto da população mundial sobre o modo de vida famigerado e destrutivo que vem sendo propagado pelos países desenvolvidos como qualidade de vida, quando na verdade são formas de acumulação ilimitadas, baseadas na aniquilação dos recursos naturais e na exploração dos trabalhadores. O termo ‘eco’, portanto, é um imperativo, diz o autor.

Saviani (2016), por sua vez, destaca que somente as possibilidades de transformação de que trata o conhecimento aprofundado e conectado à sociedade contemporânea, não se configura como suficiente para a efetivação das mudanças necessárias. É essencial que o acesso a esse conhecimento culmine em ações coletivas intencionais em direção para uma sociedade diferente da que está colocada e, portanto, assegurar que essa possibilidade de consciência ampliada seja tarefa escolar ou do trabalho pedagógico, é que faz cumprir o papel específico da educação em geral e da educação no/do campo em particular.

O caminho a ser trilhado parte da prática social, a primeira etapa em que ocorrem e decorrem os processos que envolvem a problematização, a instrumentação, a catarse e, por fim, a nova prática social qualificada. A problematização corresponde ao processo de identificação dos problemas advindos da prática social, questionando-se como o acesso ao saber sistematizado poderá superá-los.

Na sequência advém a instrumentação, que é a apropriação das ferramentas que permitem ao estudante buscar soluções aos problemas identificados anteriormente. A chegada a este entendimento da realidade pelas escolas do campo, mediante a contextualização das questões agrária e ambiental, precedida do questionamento e da instrumentação, atinge-se a catarse, “ponto culminante do processo pedagógico, momento em que ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2016, p. 36).

Nesse processo, retornamos novamente a prática social, enquanto ponto final, qualitativamente superior ao emaranhado sincrético do passo inicial que se elevou por meio do caminho metodológico ou do trabalho da ação pedagógica à síntese necessária ao aprendizado efetivo e profundo que propõe a pedagogia socialista expressa na Pedagogia

Histórico-Crítica (SAVIANI, 2016). Nesse sentido, ressaltamos que o papel do professor é fundamental, visto que é por meio de sua ação pedagógica interventora e mediadora fundamentada dialeticamente na prática social, nas sínteses e análises acumuladas pela experiência, que poderá contribuir de fato para que a educação ambiental se realize forma crítica-emancipatória e aliada aos interesses dos trabalhadores, corroborando com aquilo que Saviani (2016, p. 33) chamou de “crítica para frente”.

Considerações Finais

Entendemos ser de grande importância e urgência a delimitação dos distintos segmentos constituintes da sociedade em permanente disputa, ou seja, o político, o econômico, o social e o ambiental, mas indissociáveis quanto às questões que se conformam no interior das discussões que fundamentam a educação ambiental e a necessidade premente de divulgação do debate sobre as concepções que a caracterizam, distinta e indistintamente, tendo em vista contribuir para a compreensão de suas implicações para uma conformação crítica e emancipadora. Nessa direção, se faz *mister* o aprofundamento da reflexão teórica sobre as possibilidades de discernimento do professor em sua prática cotidiana, por exemplo, entre “uma concepção ambientalista e educacional conservadora e tradicional de uma emancipatória e transformadora, e as variações e nuances que em ambas se inscrevem, problematizando-as, relacionando-as e superando-as permanentemente” (LOUREIRO, 2006, p. 149).

Podemos afirmar que a concepção de sociedade, de ser humano e de educação da Pedagogia Histórico Crítica, incide significativamente sobre as possibilidades de entendimento e sobre o desenvolvimento da educação, particularmente, no que diz respeito à formação omnilateral dos sujeitos que vivem e trabalham no meio rural, a partir de uma prática social qualificada, consciente da realidade local e das demandas do mundo globalizado, do qual é parte constituinte e não apartada, conforme se fez historicamente acreditar por longo tempo, em decorrência da imposição ideológica dominante; rural e urbano são indissociáveis, pois, em materialidade fazem parte da mesma totalidade, isto é, da sociedade capitalista em toda a sua extensão.

Portanto, os fundamentos que orientam a Pedagogia Histórico-Crítica de modo algum podem ser considerados de forma estanque ou compartimentada, visto que contribuem efetivamente para a consecução de seus objetivos por meio do desenvolvimento de um

trabalho crítico e dialético a partir da análise social que caracteriza as realidades das escolas no/do campo, nas quais é possível inserir a teoria e praticar a educação ambiental levando em conta a realidade local como atividade diversificada do currículo escolar, ou seja, a materialidade como recurso facilitador do entendimento, da conscientização e transformação das crises do nosso tempo.

No entanto, não basta nos restringirmos à ingenuidade de ações práticas em direção à conscientização da necessidade de mudanças em âmbito micro sem considerar a urgência de transformações no conjunto do sistema capitalista de produção e do mercado de consumo, tendo em vista assegurar a satisfação das reais necessidades da população mundial e da preservação e equilíbrio ambiental.

De acordo com Michel Löwy (2013, p. 83), uma transformação nessa direção significaria uma transição econômica ao socialismo, em que a própria população é responsável por estabelecer as prioridades e os investimentos, mediante um processo de planejamento democrático para conduzir “a um novo modo de produção e a uma sociedade mais igualitária, mais solidária e mais democrática”, bem como, “a um modo de vida alternativo, uma nova civilização ecossocialista, além do reino do dinheiro, dos hábitos artificiais de consumo induzidos pela publicidade e da produção ao infinito de mercadorias inúteis”.

As discussões e reflexões propostas e apresentadas neste artigo não têm outra pretensão senão a de contribuir para o debate sobre Pedagogia Histórico Crítica, a educação ambiental, a educação do campo, a preservação em direção à manutenção da existência do Planeta que nos abriga. Entendemos ainda, que a análise histórica e dialética das relações sociais, ambientais, ecossistêmicas e da sociedade sobre as relações que se totalizam e unificam em função da compreensão do próprio sistema e expressam a unidade na diversidade (MARX, 1980).

À guisa de encerramento, tomamos em empréstimo as palavras de Michel Löwy (2013, p. 83) para inferir que a defesa da preservação do planeta por meio da educação, da educação no/do campo, da educação ambiental e do ecossocialismo constitui uma possibilidade de “convergência das lutas sociais e ambientais, das lutas de classe e das lutas ecológicas contra o inimigo comum que são as políticas neoliberais” e as instituições multilaterais internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização Mundial do Comércio (OMC), o imperialismo estadunidense, o imperialismo

européu, o capitalismo global, ou seja, os reais inimigos dos movimentos sociais e dos movimentos ambientais mundiais.

Referências

BEZERRA NETO, Luiz, BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Educação do campo: referenciais teóricos em discussão. **Revista Exitus**, v. 1, n. 1, p. 93-104, jul./dez. 2011. Disponível em:

<<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/209/196>>. Acesso em: 2 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional de Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República/Casa Civil, 1999. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938compilada.htm>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. Documento em Consulta Nacional. Brasília: MMA/MEC, 2003. Disponível em:

<https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/pronea3.pdf>. Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental e institui o Programa Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República/Casa Civil, 1999. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 12 nov. 2019.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Técnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, S. et al (Orgs.) **Dicionário da educação do campo**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CALDART, R. S. Educação omilateral. In: CALDART, S. et al (Orgs.) **Dicionário da educação do campo**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FRADE, E. G. **Diretrizes curriculares nacionais para educação ambiental**: proposição de metodologia para plano de gestão ambiental em instituições de ensino superior. 2017. 252f. Tese (Doutorado em Engenharia Florestal) – Universidade Federal de Lavras, Lavras/MG, 2017. Disponível em:

<http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/13237/1/TESE_Diretrizes%20curriculares%20nacionais%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20ambiental%20-%20proposi%C3%A7%C3%A3o%20de%20metodologia%20para%20plano%20de%20gest%C3%A3o%20ambiental%20em%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20superior.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

GERALDO, A. C. H. **Didática de ciências e de biologia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. 2006. 200 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru/SP, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101998/geraldo_ach_dr_bauru.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 jan. 2020.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, G. F. C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a10v35n1.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

LIMA, G. F. C. **Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios**. 2005. 207f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2005. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/279827>>. Acesso em: 4 out. 2019.

LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 131-152, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a07v27n94.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2019.

LÖWY, M. Crise ecológica, crise capitalista, crise de civilização: a alternativa ecossocialista. **Cadernos CRH**, Salvador, v. 26, n. 67, p. 79-86, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v26n67/a06v26n67.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2019.

LÖWY, M. **Ecossocialismo: la alternativa radical a la catástrofe ecológica capitalista**. Buenos Aires: El Colectivo Herramienta, 2011.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 6 ed. Livro 1. Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

OLIVEIRA, M. A. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno**. 2008. 480f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/tccs-dissertacoes-e-teses/tese/as-bases-filosoficas-e-epistemologicas-de-alguns.pdf/view>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

RODRÍGUEZ, M. V. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA M. A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas/SP: Autores Associados, 2014.

SANTOS, F. R. Regulação e regulamentação da educação na legislação brasileira. In: SANTOS, F. R.; ROTHEN, J. C. **Políticas públicas para a educação no Brasil: entre avanços e retrocessos**. São Carlos/SP: Pixel, 2016.

SANTOS, F. R.; BEZERRA NETO, L. Práxis educativa para as populações camponesas brasileiras: do ruralismo pedagógico ao materialismo histórico-dialético. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 39, n. 4, p. 453-467, out./dez. 2017. Disponível em:

<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/31676/20595>>.
Acesso em: 12 out. 2019.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA, M. C. S. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação do campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 11 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

SOUSA, J. V. Apresentação. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas/SP: Autores Associados, 2014.

STÁLIN, J. V. Sobre o materialismo dialético e o materialismo histórico. **Marxists**, Rio de Janeiro: Horizonte, 1945. Disponível em:
<<https://www.marxists.org/portugues/stalin/1938/09/mat-dia-hist.htm>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

VENDRAMINI, C. R. Educação do campo: educação virada para o futuro? In: CANÁRIO, R.; RUMMERT, S. M. (Orgs.). **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Educa, 2009.

Recebido em: 09 de fevereiro de 2021.
Aprovado em: 17 de março de 2021.