



Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Revista do PPGEA/FURG-RS

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

**O EDUCADOR NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: APONTAMENTOS A  
PARTIR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMANCIPATÓRIA**

**Rossane Vinhas Bigliardi<sup>1</sup>**

**Ricardo Gauterio Cruz<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O presente artigo parte do suposto que, em todo processo pedagógico, existe um sujeito singular do qual, em larga medida, depende o resultado do ato educativo concreto. Abordamos este sujeito, que temos chamado “educador”, como um ser social constituído de múltiplas determinações, que encontra na abordagem emancipatória da Educação Ambiental uma dupla dimensão: em escala particular, a possibilidade de fundamentação teórico-prática para a produção de um fazer docente contra-hegemônico, que busque superar as relações opressivas desenvolvidas no ambiente educativo; e em escala global, uma teoria revolucionária que aponta para a possibilidade de superação das relações de opressão que se desenvolvem na sociedade. Neste sentido, pensamos o espaço pedagógico como alternativa de produção de conhecimentos e de práticas sociais que possam atender às demandas do mundo contemporâneo, fundamentalmente, a superação da crise socioambiental engendrada pela forma dominante de produção da vida social.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental; Prática Docente; Crise Socioambiental.

**ABSTRAC:** This paper stems from the assumption that there is a singular subject in any educational process; the outcome of the concrete educational actions depends mostly on him/her. We have understood the teacher as a social being composed of multiple determinations that particular scale, found in the Emancipatory Environmental Education a possibility of theoretical-practical for the production of making a counter-hegemonic teaching that goes beyond the relationships developed in the oppressive educational environment; and in global scale, has at Emancipatory Environmental Education in revolutionary theory that points to overcome the oppressive relations that develop in society. In this sense, we think the pedagogical space as an alternative production of knowledge and social practices that can meet the demands of the contemporary world, primarily to overcome the socio-environmental crisis engendered by the dominant form of production of social life.

**Key words:** Environmental Education; Teaching Practice; Social and Environmental Crisis.

### **Considerações Iniciais**

Temos compreendido a contemporaneidade como o momento histórico em que, por intermédio de determinadas relações sociais de produção, a humanidade vem engendrando as

<sup>1</sup> Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Docente do Campus Pelotas Visconde da Graça do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. [rossanevb@hotmail.com](mailto:rossanevb@hotmail.com)

<sup>2</sup> Bacharel em Administração. Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Administrador junto à mesma instituição. [ricardo.gauterio@gmail.com](mailto:ricardo.gauterio@gmail.com)

condições de uma crise socioambiental de escala planetária. Não referimo-nos, entretanto, apenas às contradições ambientais que vêm se agudizando cada vez mais – embora estas estejam no centro do discurso hegemônico – mas igualmente, referimo-nos às contradições sociais que compõem o cenário de degradação.

A partir de nossas pesquisas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, temos desenvolvido a compreensão de que a Educação – e no seu particular, a Educação Ambiental – conduzida a partir de certos interesses políticos, alinhados com as necessidades humanas genuínas, tem papel fundamental na organização das condições necessárias à superação do modelo de sociedade que produz e sustenta a degradação humana e ambiental. À Educação Ambiental que assume compromisso com a emancipação dos sentidos humanos para a compreensão do mundo – e compreendendo-o, ter condições de transformá-lo – temos chamado Educação Ambiental Emancipatória.

Uma concepção pedagógica que se funde nos princípios críticos da Educação Ambiental Emancipatória é, na hipótese por nós levantada, o fenômeno material social que reúne a proposta necessária para por em movimento como processo de emancipação do sujeito, de desenvolvimento da capacidade para atividade criadora, construtiva, em todos os terrenos da vida social: econômica, cultural, política, onde as relações opressivas precisam ser problematizadas como tomada de consciência da realidade vivida.

A pedagogia crítica, aquela defendida por educadores revolucionários como Dermeval Saviani, e que no campo da Educação Ambiental encontra voz, fundamentalmente em Carlos Loureiro, é sinônimo de pedagogia dialética, de pedagogia social (materialista, objetiva), pois se ocupa em compreender a questão educativa a partir do desenvolvimento histórico objetivo do homem e de sua forma de organizar-se e participar em sociedade.

O primeiro desafio que se coloca ao educador ambiental, portanto, é compreender o fenômeno educacional através de seus condicionantes sociais, para descobrindo-os, interferir e transformá-los. Assim, no curso das transformações da sociedade, a escola, como espaço propício para produção de conhecimentos, precisa ter uma organização tal, que lhe possibilite cumprir sua função ontológica de libertação dos seres humanos na busca do *ser-mais*. Para tal, como temos entendido, precisa estar impregnada da consciência revolucionária e despojada da ideologia da classe dominante.

Desta forma, uma Educação que pretenda ser crítica, precisa compreender a escola a partir do desenvolvimento histórico da sociedade, e atrair para ela os melhores representantes da ciência e da técnica, uma intelectualidade comprometida com as classes

oprimidas, para criar uma nova intelectualidade, que surja do seio das classes populares, de modo que estas se tornem conhecedoras do metabolismo social, com vistas à transformá-lo no sentido de suas mais genuínas necessidades.

### **O Educador na Crise Contemporânea**

A Educação que se faz necessária para o enfrentamento do atual contexto socioambiental precisa ser entendida como uma prática social, concreta e histórica, determinada pelas relações sociais e que deve buscar diversas ações de ensino para a formação de um ser social consciente e participativo (DEPRESBITERIS, 1999a), ou ainda, como meio reflexivo, crítico e autocrítico contínuo, destinado a romper com a barbárie do padrão vigente de sociedade e de civilização (LOUREIRO, 2004).

Partimos do entendimento que a Escola é um aparelho ideológico (FRIGOTTO, 1995), e como tal, assume necessariamente uma posição política alinhada com um determinado interesse de classe: desenvolve práticas reformistas ao reproduzir saberes que interessam as classes hegemônicas, ou desenvolve práticas revolucionárias ao produzir saberes que venham a emancipar os sentidos dos sujeitos para que compreendam a realidade e, a partir de tal compreensão, sintam a necessidade e percebam a possibilidade de transformá-la. Neste contexto, o educador é o sujeito histórico que, em larga medida, determina a direção social dos saberes produzidos na escola: o papel da instituição educativa no contexto social é reflexo do tipo de prática docente que se desenvolve em seu interior.

Assim, afirmamos a necessidade de constante autocrítica do professor tanto em relação ao seu papel social como sobre sua ação pedagógica, procurando identificar quais princípios orientam suas decisões e se, mesmo pretendendo agir democraticamente, acreditando assumir seu papel de mediador do processo pedagógico emancipatório, por vezes, não assume posturas autoritárias e opressivas. A autocrítica docente, assim, se apresenta como elemento vital para a concretização da Educação Ambiental que sentimos necessária para outro mundo possível, permitindo a cada educador reconduzir sua prática na direção da aproximação com os princípios emancipatórios da educação dialógica, transformadora e crítica das relações sociais.

Porém, como todo fenômeno social, essa autocrítica não é simples nem percorre um caminho em uma só direção, mas é feita de avanços e retrocessos a partir das necessidades e possibilidades produzidas cotidianamente. As forças sociais hegemônicas buscam interferir neste processo, inserindo componentes ideológicos que influenciem o educador no sentido de

desenvolver práticas que se afastem dos interesses de superação do modelo de sociedade vigente, ao passo que os movimentos sociais e os militantes políticos dentro do próprio campo da educação, lutam para engendrar saberes contra-hegemônicos no seio da escola.

Além disso, estamos convencidos de que o educador é resultado de todas suas vivências, mais ou menos democráticas, mais ou menos opressoras, e é justamente a partir de suas vivências e das reflexões que elabora sobre as práticas que desenvolve, que vai se constituindo cotidianamente enquanto ser social e enquanto educador. A compreensão deste processo dialético no qual se encontra o educador – de contribuir na reprodução social e de produzir sua consciência a partir da sociedade – é fundamental para a Educação Ambiental Emancipatória, uma vez que nesta relação está refletido tanto o movimento objetivo de reprodução social, como a possibilidade de sua superação por intermédio da produção de uma ideologia contra-hegemônica.

Educadores do início do século, como Anton Makarenko (1888-1939) e Moysei Pistrak (1888-1940) já compreendiam as instituições educativas como meios de reprodução ideológica, e com base em suas práticas particulares, elaboraram propostas educativas para a formação integral dos sujeitos, sua preparação para o mundo do trabalho e da vida, para atuarem na sociedade, na família e na política, ou seja, uma educação que podemos denominar de omnilateral.

Moysei Pistrak (2005) entendia a escola como uma arma nas mãos das classes dirigentes, que buscavam a todo custo esconder o caráter de classe do espaço educativo, isso porque

[...] as classes dirigentes não passavam de uma minoria, uma pequena minoria, subordinando a maioria a seus interesses, e é por isso que se esforçavam para mascarar: a natureza de classe da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação. (PISTRAK, 2005, p30).

Para o autor “a revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é a arma ideológica da revolução” (PISTRAK, 2005, p.30), ou seja, o objetivo fundamental da escola, para a formação omnilateral do ser social, deve ser penetrar a realidade, viver-lhe as contradições e compreender o movimento de seu desenvolvimento, não por seus aspectos aparentes, mas pelas mediações mais profundas, mais enraizadas em seu fundamento.

Pistrak defende que a escola necessita ter por princípios, dentre outros, a atenção “para o ensino pelo trabalho, ou melhor, pela produção, que concretiza o conhecimento e da possibilidade de domínio de objetivos concretos definidos pelos métodos da ciência” que irá fornecer as condições de relação com a realidade objetiva por meio das quais o ser social irá desenvolver sua consciência, sua capacidade de abstração e de generalização; e a “formação e

direção dos interesses da juventude, isto é, aquilo que nós chamamos de domínio organizado da vida” (PISTRAK, 2002, p. 122), ou seja, o desenvolvimento de saberes socialmente necessários, que façam parte de sua vida prática, que sirva como referencial para a ação do indivíduo na organização da produção, na família, na organização do estado, mas igualmente, na produção estética, na arte, na literatura, na filosofia, etc.

Anton Makarenko (2005), por sua vez, chamava a atenção para a necessidade de preocuparmo-nos não apenas com a formação do jovem enquanto força de trabalho, mas principalmente, com a formação de pessoas com iniciativa, com criatividade, com inventividade, capazes de modificarem a realidade a partir da compreensão de sua essência. Para o autor, “ao mudarem as relações de vida entre os homens, suas relações sociais, sua existência social, mudam também suas representações, suas opiniões e suas idéias, em suma, sua consciência” (MAKARENKO, 2005, p.651).

A própria Educação Ambiental, enquanto saber que, por força das políticas públicas implementadas no Brasil precisa ser trabalhada na escola enquanto tema transversal, entendida a partir desta compreensão, ganha contornos políticos e assume papel transformador, uma vez que compreender a Natureza como totalidade na qual o próprio ser social está inscrito, é compreender que as relações materiais de produção da vida social desenvolvem-se como relações materiais de produção da própria natureza, ou seja, que há uma relação dialética entre o desenvolvimento das relação de produção humanas e o desenvolvimento da natureza não-humana.

Assim, a direção social do conhecimento – sua apropriação de acordo com os interesses desta ou daquela classe – passa pela gênese da própria compreensão de Educação Ambiental, e de definição de suas políticas públicas. Entender o ser social como historicamente determinado e em constante transformação, enquanto unidade dialética de múltiplas determinações culmina na necessidade de uma escola unitária, que o “prepare” enquanto totalidade, mediatizando a produção de saber – e de saber-fazer – nas múltiplas instâncias da vida: na indústria, na família, na própria escola, enfim, em todos os espaços de mediação em que desenvolve-se enquanto ser social.

Uma educação que compreenda o ser humano de modo fragmentado, enquanto ente desconexo de seu contexto, a-histórico e inserido em um modo de produção “insuperável”, acabará por produzir uma escola dual, onde os filhos das classes subalternas são preparados para o mercado de trabalho, para o desenvolvimento de tarefas específicas, para o comportamento na fábrica, para evitar a luta sindical e a militância política, enquanto os filhos

das classes dirigentes são preparados para a assunção dos cargos gerenciais e para as funções de controle do metabolismo do capital.

Entendemos que, tanto no primeiro caso quanto no segundo, uma vez estabelecidas, a compreensão do papel da educação ambiental e a as tarefas práticas de sua organização tendem a reproduzirem-se. Se conseguirmos produzir condições adequadas para a promoção da educação universal e omnilateral, que tem o homem em sua totalidade no centro do ato educativo, estamos convencidos de que esta organização tenderá a frutificar e reproduzir-se. Ao mesmo tempo, o atual modo de organização da educação, em especial em nosso país, vem reproduzindo sua forma já estabelecida, ou seja, promovendo reformas e adaptações para que seu modo particular de reproduzir a sociedade se auto-produza.

Sobre isto, Roberto Leher nos alerta que

[...] o projeto de educação transformadora tem como eixo a crítica à disjunção entre os que pensam e os que executam, o que, historicamente, se traduz como um projeto de educação unitária: o homo faber não pode ser separado do sapiens, situando a luta pela educação unitária no contexto da luta contra o capital (LEHER, 2011, p.166).

Esta escola unitária que defendemos, esta formação omnilateral do indivíduo, se apresenta para nós como condição necessária para a transformação consciente das relações sociais que (de)formam os intelectuais, afastando-lhes a compreensão crítica ou mesmo o compromisso político com a classe a qual pertencem. Entendemos que outros arranjos sociais, sob um novo modo de produção, não são apenas possíveis, como também o seu desenvolvimento é o desafio que o atual estado das coisas nos impõem. A consecução de tal objetivo passa, na compreensão de Roberto Leher, pela “universalização da educação omnilateral e [pela] recuperação do sentido ontológico do trabalho na formação do ser social” (LEHER, 2011, p.167).

Esta universalização da educação omnilateral guarda íntima relação com visão natureza de ser humano enquanto totalidades complexas, enquanto “um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas (Lukács, 1967, p.240), ou seja, "um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de auto-criação" (KOSIK, 1995, p.35).

Contribuindo com esta linha de compreensão, Loureiro afirma que

[...] a ação emancipatória é o meio reflexivo, crítico e autocrítico contínuo, pelo qual podemos romper com a barbárie do padrão vigente de sociedade e de civilização, em um processo que parte pelo sujeito, estabelecendo experiências formativas, escolares ou não, em que a reflexão problematizadora da totalidade, apoiada numa ação consciente e política, propicia a construção de sua dinâmica (2004, p. 32).

Uma educação ambiental emancipatória, concebida como parte de um projeto que venha a revolucionar a sociedade por intermédio de alterações profundas nas relações de produção precisa ser considerada para além do simples ato de educar, mas como meio de formação e solidificação da consciência crítica e revolucionária do educando, do desenvolvimento de sua consciência de classe por meio da compreensão exata das relações sociais presentes, seu fundamento e suas **conseqüências**.

Inserida neste contexto, entendemos as reformulações curriculares produzidas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, sobretudo nos cursos de Licenciatura – embora não apenas nestes – em muito contribuem para a qualificação da formação docente oferecida na graduação nas licenciaturas. O aumento significativo do número de horas no ambiente escolar e o entendimento de que não é somente na sala de aula que o professor em formação tem de aprender, em nosso entendimento, contribuem para amenizar, muito significativamente, um déficit histórico percebido amplamente na formação de professores.

Contribuindo para a problematização de tal questão, Sarmento nos traz que,

[...] na medida em que os professores possuem, desde o início do seu processo escolar – portanto, desde a escola primária – modelos vivos de exercício da profissão, esse processo de socialização é provavelmente mais longo e mais profundo do que em outros grupos ocupacionais. Na verdade, ele começa muito antes de ser professor, quando o futuro profissional ainda é aluno, e percebe a forma concreta de que é ser professor e o que é ensinar (1994, p.56).

Entendemos inegável que a competência profissional docente tem raízes na história de vida do educador, não apenas nos espaços objetivos de seu percurso formativo, mas em todas as instâncias da vida. Como ser inacabado, cuja consciência se produz a cada instante, pelas relações sociais que desenvolve, o educador é um ser de possibilidades, e como tal, se constitui em seu fazer prático cotidiano, e se emancipa ao se assumir como real protagonistas de sua história, romper com a atitude de apassivamento que se mostra hegemônica.

Entretanto, é importante considerar que a atuação da escola em face da sociedade não se restringe à atuação do professor enquanto ato singular, pois a organização da escola, sobretudo por intermédio do currículo, restringe a atuação do educador à determinados parâmetros pré-definidos. Uma vez que todo programa pedagógico, todo currículo, tem uma dimensão política, por trás do que às vezes parece ser uma escolha técnica, operam interesses de classe que buscam produzir uma determinada representação do ser humano, da sociedade, das relações que cada um deve manter com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Enfocando especificamente o âmbito da Educação Ambiental, se faz necessária a produção de projetos pedagógicos e de currículos voltados para a profunda indagação sobre a gênese dos problemas sociais, através da análise das situações concretas que se apresentam

em nosso modo de produção. Daí, pensar que o espaço pedagógico, nesta perspectiva, se constituirá como alternativa de produção de conhecimentos e de práticas sociais que possam atender às demandas do mundo contemporâneo.

Porém, os conteúdos que são objeto de atenção explícita na maioria das instituições escolares é ditada pelas culturas hegemônicas (Santomé, 1998), ao passo que a cultura dos grupos sociais populares – de onde se origina a ampla maioria dos educandos – costuma ser silenciada, ou mesmo estereotipada e deformada para anular suas possibilidades de reação e de produção de representações contra-hegemônicas da realidade.

Consideramos que um currículo democrático necessita partir, não de uma realidade ideal, abstrata, desconectada da vida dos educandos, mas ao contrário, necessita partir da realidade concreta, da situação real vivida pelo educando, das relações sociais a partir das quais se constitui enquanto sujeito, das necessidades de saberes que a vida material lhes apresenta.

Assim, pensando o fazer pedagógico como processo social, determinado histórica e culturalmente, o papel do educador é alterado radicalmente em relação àquele ligado à concepção “tradicional” de Educação, em que os conhecimentos são imutáveis e indiscutíveis, em que o currículo é uma imposição uniforme e que o projeto político-pedagógico é uma mera formalidade, redigido de forma monocrática e abandonado ao esquecimento.

No processo educacional institucional tradicional, não raro se implementam recortes da cultura selecionados como conteúdos pedagógicos. Assim a escola elege uma parcela da cultura acumulada pela coletividade e que passa a ser tratada como a cultura legítima oficial e totalizante. Desconsiderando, dessa forma, as diferentes culturas que participam da constituição dos diversos grupos sociais componentes do processo educativo.

Em um processo que se pautar nos princípios de uma Educação Ambiental Emancipatória, o processo de avaliação da aprendizagem também acabará orientado por princípios diferentes daqueles hegemonicamente postos na educação tradicional. A efetivação de um processo educativo que se quer crítico, a avaliação precisa se caracterizar como um processo constante de troca de mensagens e significados, na qual o papel do avaliador é, segundo Hoffmann (2001), o de mediador, promotor da interação entre os conhecimentos abordados e o grupo discente, buscando mobilizá-los na busca por novos conhecimentos, ajustando as proposições educativas às necessidades e interesses percebidos ao longo do processo.



Corroborar a contribuição de Luckesi (1995), que concebe a avaliação numa perspectiva dialógica e diagnóstica, na qual o educador busca conhecer em que estágio de aprendizado o aluno se encontra, não com o intuito de aprová-lo ou reprová-lo, mas para promover o seu crescimento. Desse modo, através do processo de avaliação educacional, educador e educando passam a desenvolver uma relação dialógica, promovendo situações pedagógicas que construam um diagnóstico sobre o nível de desenvolvimento dos educandos.

Dentro dessa compreensão, concordamos integralmente com a idéia de que a avaliação “significa ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido” (HOFFMANN, 2004, p.58), produzido a partir do diálogo entre educador e educandos, enquanto seres de possibilidade, na busca de realização do *ser-mais*.

### **Considerações Finais**

Na educação de nosso tempo, os saberes trabalhados são, via de regra, alheios à experiência existencial de educadores e educandos. Os conteúdos são comumente retalhos da realidade, desconectados da totalidade que os produz, e a partir da qual, ganham significado.

A Educação, neste contexto, é apropriada como mais uma das ferramentas de dominação ideológica da classe hegemônica, desenvolvendo-se como um ato de engendrar, no indivíduo, uma consciência falsa da realidade, que o aprisiona no seu estado de ser – inviabilizando o desenvolvimento de suas potencialidades, de seu *vir-a-ser-mais* – para assim condicionar a manutenção do modelo de sociedade vigente.

Diante deste cenário, urge a necessidade de desenvolvimento de uma prática pedagógica – advinda de uma teoria pedagógica particular – que assuma como tarefa edificar a nova sociedade, função que os educadores em geral e os ambientais, na especificidade da proposta desse estudo, como classe trabalhadora, não podem transferir a ninguém.

A construção deste futuro, porém, passa pela construção de propostas curriculares efetivamente emancipatórias, eticamente comprometidas com a humanização, e fundamentadas em um movimento praxiológico em que se compreenda a necessidade do atendimento das necessidades biológicas e sociais segundo as particularidades individuais, ou seja, balizando-se por uma igualdade substantiva, que compreenda o ser humano como necessariamente diverso do outro, tão pleno de determinações em seu particular que se apresenta como ser singular. Ou seja, há necessidade, dentro do entendimento de anseio por mudança social, da construção de um currículo calcado nas demandas sociais e orientado a

práticas pedagógicas condizentes com as necessidades concretas da comunidade escolar, possibilitando a emancipação dos sentidos para a produção de práticas sociais autônomas, capazes de intervir e redefinir a realidade.

Para que se tenha maiores chances de viver em uma sociedade justa e fraterna, orientada não para a satisfação dos desejos de uma minoria dominante, compreendemos que se faz necessário trabalhar pela construção que se contraponha e supere o padrão de organização social vigente, que é orientado de acordo com as diretrizes das elites, pois estas são incompatíveis com as bases de uma política de mudança. Já às massas populares cabe, por meio de sua luta, operar tal mudança, buscando a ruptura com o modelo de sociedade para poucos, e buscando a construção de uma sociedade para todos.

Para passar de uma consciência ingênua à consciência crítica e capaz de promover o aumento da participação coletiva na construção da sociedade, compreendemos que se faz necessário e urgente que as políticas de formação de educadores – no geral – e de educadores ambientais – no particular – se pautem por saberes centrados nas relações sociais que determinam o modo de produção material da vida.

Os desafios e as possibilidades de mudança, advêm justamente da compreensão da Educação como elemento fundamental no processo de produção dos arranjos sociais que determinam o modo de vida, e do fato de que todos esses aspectos guardam íntima ligação com as relações dadas no cotidiano das salas de aula, ou seja, com as relações e as concepções que orientam as práticas pedagógicas que se efetivam.

Trazemos, assim, o entendimento da Educação em sua vertente crítica, de caráter permanente e interdisciplinar, entendida como Educação política que, dentre outros princípios, preconiza que deve haver uma compreensão da sociedade em sua totalidade, das múltiplas determinações que produzem o modo de vida dos sujeitos; e a necessidade da adoção de uma atitude crítica diante dos desafios que as mazelas sociais nos colocam, partindo-se do princípio de que o modo como vivemos não atende mais aos nossos anseios, compreensão de mundo e sociedade.

Entendemos, assim, a necessidade de pensar a Educação que serve aos interesses de classe do proletariado como um movimento crítico que leva, necessariamente, à profunda indagação sobre a gênese dos problemas sociais, das situações concretas que se apresentam no atual modo de produção da vida. E assim, encontramos no proletariado o sujeito revolucionário que se investe dos mais autênticos anseios do gênero humano, pois seu anseio e necessidade é recuperar a humanidade perdida em face do Capital.

Dentro desta proposição, encontra-se um entendimento da instituição educativa como um espaço de esperança, no qual há condições de compreensão e articulação dinâmica dos conhecimentos e onde há abordagem vivencial, com experiências significativas, transversalmente enfocadas, ou seja, que adota como premissa a abordagem transdisciplinar, como forma de superação das práticas fragmentadas, rígidas, insuficientes e inadequadas para a compreensão da realidade enquanto expressão de uma totalidade.

Daí, pensar que o espaço pedagógico, na perspectiva das necessidades da classe trabalhadora, se apresentará como alternativa de produção de conhecimentos e de práticas sociais que possam atender às demandas do mundo contemporâneo. Esse raciocínio está amparado no entendimento de que o papel da educação, enquanto mediadora entre o conhecimento e os sujeitos da aprendizagem, deve ser coerente com a promoção de cidadania responsável, solidária, pautada em princípios de respeito com gerações futuras e com a herança cultural e natural, local e global a elas destinada como consequência de nossa passagem pelo planeta.

Entendemos, assim, que a Educação Ambiental demanda práticas pedagógicas de busca pela construção de um modo de produção material da vida social que se pautem pela socialização da riqueza e dos saberes necessários à reprodução material e espiritual do ser humano, na medida das necessidades e possibilidades individuais, em que haja o estabelecimento de relações consistentes entre o conhecimento científico, as inovações técnicas e as inadiáveis mudanças sociais em favor da sustentabilidade econômica, social e ecológica.

#### **REFERÊNCIAS:**

- DEPRESBITERIS, Lea. *Avaliação educacional em três atos*. São Paulo: Editora SENAC, 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- HOFFMANN, Jussara. *Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento*. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 04/01/2004, pp. 51-59.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

- LEHER, Roberto. Desafios para uma Educação Além do Capital. In: JINKINGS, Ivana. NOBILE, Rodrigo. *Mészáros e o desafio do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- LOUREIRO, Carlos. Frederico. Bernardo. *Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUKÁCS, Gyorg. *Existencialismo ou marxismo*. São Paulo: Senzala, 1967.
- MAKARENKO, Anton. *Poema Pedagógico*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- PISTRAK, Moisey. *Escola Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.
- PISTRAK. Moisey. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- SANTOMÉ, J. T. Os Conteúdos Culturais, a Diversidade Cultural e a Função das Instituições Escolares. In: SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinariedade: o conteúdo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998, p.129-152
- SARMENTO, M. J. *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Portugal, Porto: 1994.