



A RELAÇÃO CONTEÚDO-FORMA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MATO GROSSO SUL: ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Content-Form Relationship of Environmental Education in the Reference Curriculum in the State of Mato Grosso do Sul: analysis based on Historical-Critical Pedagogy

Lilian Giacomini Cruz Zucchini [lilian.giacomini@uems.br]
*Unidade Universitária de Mundo Novo
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
BR 163, nº 235, Mundo Novo, Mato Grosso do Sul, Brasil*

Luciana Maria Lunardi Campos [luciana.lunardi-campos@unesp.br]
*Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
R. Prof. Dr. Antônio C. Wagner Zanin, 250, Distrito de Rubião Junior, Botucatu, São Paulo, Brasil*

Resumo

Este estudo tem por objetivo analisar, à luz da Pedagogia Histórico-crítica (PHC), a Educação Ambiental (EA) no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS). De modo mais específico, investigamos onde e como ela se insere, principalmente sua relação com os conteúdos curriculares. Tendo como referencial teórico e metodológico o Materialismo Histórico e Dialético desenvolvemos um estudo exploratório cuja busca de informações foi realizada no citado currículo. As análises foram realizadas por meio de uma “categoria síntese”, a relação conteúdo-forma, com a qual foi possível partir empiricamente para, a partir das abstrações, compreender criticamente a EA no CRMS. Entre os resultados, entendemos que a dissociação entre conteúdo-forma encontrada no currículo implica a possibilidade de incompreensão, por alunos e professores, da crise socioambiental enquanto síntese de múltiplas determinações que têm origem no modo capitalista de produção. Em virtude disso, abre-se espaço para uma compreensão da EA enquanto Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), expressão da ideologia neoliberal, do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado.

Palavras-Chave: Educação Ambiental; Currículo; Neoliberalismo; Conteúdos curriculares; Pedagogia Histórico-Crítica.

Abstract

This study aimed to analyze, in the light of historical-critical pedagogy (PHC), environmental education (EE) in the reference curriculum in the state of Mato Grosso do Sul (CRMS). More specifically, we investigated where and how it is inserted, mainly its relationship with the curriculum contents. Based on Historical and Dialectical Materialism as a theoretical and methodological reference, this was an exploratory study, whose search for information was carried out in the document under study. Analyses were carried out using a “synthesis category”, the content-form relationship, with which it was possible to empirically start to, through abstractions, critically understand EE in the CRMS. Among the results, dissociation between content and form found in the curriculum implies in the misunderstanding, by students and teachers, of the socio-environmental crisis as a synthesis of multiple determinations originating from the capitalist mode of production. As a result, space is opened for an understanding of EE as Education for Sustainable Development (ESD), an expression of neoliberal ideology, environmentalism of results, contemporary pragmatism and market ecologism.

Keywords: Environmental Education; Curriculum; Neoliberalism; Curriculum content; Historical-Critical Pedagogy.

INTRODUÇÃO

Tendo como fundamento a Educação Ambiental (EA) crítica, que pode ser definida como “*aquela que olha, pensa e faz o ambiente considerando-o não somente natural, mas histórico, cultural, social e político, e, portanto, essencialmente contraditório*” (Tozoni-Reis, 2019, p. 3), e os muitos estudos da área (Mendes, 2015; Loureiro & Lamosa, 2015; Cruz, 2018; Agudo & Teixeira, 2020; entre outros), podemos dizer que a EA praticada nas escolas da educação básica ainda é bastante frágil, sendo muitos os determinantes dessa fragilidade, destacando-se entre eles: as políticas educacionais e as políticas curriculares, que não têm corroborado a construção de um currículo para a escola e pela escola; a influência de atores externos à escola em sua rotina; as condições de trabalho nem sempre adequadas; e a formação limitada de grande parte dos professores. (Cruz-Zucchini, Bexiga & Costa, no prelo).

Ademais, nas escolas onde atuamos e desenvolvemos pesquisas, na maioria das vezes encontramos a EA sendo trabalhada por meio de projetos realizados de forma pontual, fragmentada e, de maneira geral, “liderados” por professores da área de Ciências da Natureza – Ciências e Biologia – ou ainda por professores de Geografia (Cruz, 2014; 2018; Cruz-Zucchini, 2021). Observamos também que o desenvolvimento desses projetos entre disciplinas de áreas próximas acabava reduzindo a interdisciplinaridade:

[...] a um “cruzamento de disciplinas”, ou melhor, de partes dos conteúdos disciplinares que eventualmente ofereciam pontos de contato nas atividades letivas. Esta imagem de “encontro” de partes do conteúdo que “se parecem” revelava a existência de uma representação da interdisciplinaridade bastante precária, na qual o mais simples vigorava.” (Cruz, 2014, p. 14; 2018, p. 19).

Outro aspecto relevante é que grande parte dessas atividades “*eram desenvolvidas apenas em datas ‘comemorativas’, como, por exemplo, no ‘Dia Mundial da Água’ e no ‘Dia ou Semana do Meio Ambiente’, também de forma pontual e isolada, não estabelecendo relações com os conteúdos abordados nas disciplinas, e não tendo continuidade no decorrer do ano letivo*” (Cruz, 2014, p. 14; 2018, p. 19).

Em relação à fragilidade de inserção da EA na escola, Cascino (2007) argumenta que há uma distância entre as intenções expressas nos documentos produzidos para a inserção da EA na escola e o que é desenvolvido na prática. Nos manuais e volumes publicados, que buscaram conceituar a EA, ele verificou a perda da dimensão complexa que deu origem ao próprio movimento ambientalista:

“Muitos educadores, preocupados com a problemática ambientalista, concordam que educação ambiental é a realização de atividades voltadas à formação de uma consciência ambientalista estrita, conservacionista e/ou preservacionista. Uma consciência restrita, portanto, a aspectos naturalistas, que considera o espaço natural ‘fora’ do meio humano, independente dos meios socioculturais produzidos pelas populações.” (Cascino, 2007, p. 53).

Layrargues (2012) discute outros pontos fundamentais sobre o fato de a EA ter se afastado do seu potencial crítico original, não fazendo ou fazendo superficialmente uma análise crítica do sistema e assumindo um projeto societário reformista em sintonia com o processo civilizatório liberal e conservador. Segundo o autor, essa EA não estaria preocupada em refletir e agir sobre as origens e causas da crise ambiental, mas apenas em combater suas manifestações aparentes, tornando-se “*mais um dos tantos instrumentos ideológicos de reprodução social do atual modelo societário para manter-se essencialmente inalterado*” (Layrargues, 2012, p. 389).

Além de uma EA que apresenta “*uma consciência ambientalista estrita, conservacionista e/ou preservacionista*”, conforme indicado por Cascino (2007, p. 53), o que vimos observando mais recentemente é o crescimento do desenvolvimento de ações educativas ambientais nas escolas cujo principal fundamento é o pensamento liberal. Ao examinarem programas governamentais, parcerias com empresas, experiências escolares e de formação docente, diferentes estudos concluíram que a perspectiva crítica de EA, como a inicialmente apresentada, tem sido desenvolvida em um ambiente educacional hostil e infértil (Accioly, 2015; Kassiadou & Sánchez, 2015; Lima & Trein, 2015; Loureiro, 2015; Guimarães & Plácido, 2015; Stahelin, Accioly, & Sánchez, 2015; Tozoni-Reis & Campos, 2015; Cosenza & Martins, 2016; Kaplan, 2017; Layrargues, 2018), confirmando as ideias de Leher (2015, p. 22) de que “*o controle do capital sobre a educação básica busca pasteurizar, por meio de seu moinho triturador, todas as práticas educativas críticas nas escolas*”.

O pensamento liberal encontra-se expresso na concepção e/ou tendência de EA nomeada por Layrargues e Lima (2014) como “pragmática” – que compreende, especialmente, as correntes da *Educação*

para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e para o Consumo Sustentável –, na qual observam-se ações que são:

“[...] expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal instituída mundialmente desde a década de 1980 e no contexto brasileiro desde o governo Collor de Mello nos anos 1990. Caracterizam esse cenário pragmático a dominância da lógica do mercado sobre as outras esferas sociais, a ideologia do consumo como principal utopia, a preocupação com a produção crescente de resíduos sólidos, a revolução tecnológica como última fronteira do progresso e a inspiração privatista que se evidencia em termos como economia e consumo verde, responsabilidade socioambiental, certificações, mecanismos de desenvolvimento limpo e ecoeficiência produtiva.” (Layrargues & Lima, 2014, pp. 30-31).

Diante do exposto, assim como os autores anteriormente citados consideramos fundamental a necessidade de se examinar as questões socioambientais a partir de um outro prisma e de pensar a EA a partir de sua perspectiva político-pedagógica crítica, como forma de resistência e de superação do discurso da EA enquanto EDS.

Para Leher (2015), a arma da crítica é crucial, mas a ideologia do desenvolvimento sustentável somente será plenamente compreendida se as lutas forem consideradas na perspectiva dos – e com os – sujeitos que as protagonizam. Nesse sentido, no que diz respeito à educação escolar:

“A educação é um ato político e intencional, e para nós, críticos, sua finalidade está na supressão das formas de dominação e expropriação que determinam as injustiças sociais e ambientais contemporâneas que reduzem a vida a mercadorias. As mudanças que a situação atual impõe, portanto, são muito mais radicais e complexas do que o senso comum que educação ambiental dissemina discursivamente [...]” (Loureiro, 2015, p. 36).

Agudo e Teixeira (2020) nos apresentam a importância de demarcar o sentido de “crítica” da EA crítica a partir do referencial do materialismo histórico e dialético, entendendo a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como fundamento para a construção da EA como caminho concreto possível para o enfrentamento e superação dos problemas socioambientais. Portanto,

“[...] é imprescindível que, ao assumirmos a educação ambiental crítica nos marcos do materialismo histórico dialético, tenhamos claro que as propostas teórico-práticas precisam reivindicar a ruptura com a lógica do capital. Isso requer coerência entre concepção e execução, entre teoria e prática e entre forma e conteúdo.” (Agudo & Teixeira, 2020, p. 290).

Desse modo, abordaremos algumas das contribuições do campo pedagógico, mais especificamente da PHC, “para pensar o desenvolvimento de uma educação ambiental crítica que dê centralidade ao processo pedagógico, considerando a crítica epistemológica como forma e conteúdo para sua inserção nuclear no currículo escolar” (Agudo & Teixeira, 2020, p. 290).

Um aspecto importante para a EA crítica, pensada a partir da PHC, diz respeito aos conteúdos sistematizados e elaborados, pois o currículo escolar é um dos elementos centrais para essa pedagogia. Também relevantes são a seleção e a organização desses conteúdos para que se possa analisar os limites e as potencialidades do trabalho com a EA a partir de um determinado currículo. Assim, a defesa de uma EA que seja crítico-transformadora na escola, superando as formas fragilizadas de sua inserção, muito tem a ver com nossa concepção de educação, da função social da escola, da relação que o trabalho estabelece com o processo de humanização do homem (tal como discute Marx) e do tipo de relação que se estabelece entre a sociedade capitalista e a natureza (Cruz-Zucchini, Bexiga & Costa, no prelo).

Nesse sentido, compreendemos que a EA na escola não pode apenas discutir os chamados “aspectos biologizantes” ou as características físicas, químicas e biológicas dos sistemas ecológicos e as suas dinâmicas, embora esses sejam conhecimentos importantes para o reconhecimento das limitações do ambiente, das consequências que podem ser geradas pelos desequilíbrios e da necessidade de preservação ambiental. Assim, considerando o vínculo existente entre os problemas ambientais que enfrentamos e o modo de produção capitalista, entendemos que por meio dos conteúdos curriculares o processo educativo deve possibilitar a compreensão das complexas relações estabelecidas entre a sociedade e a natureza e dos

processos históricos que condicionam a organização das relações sociais presentes nas diferentes sociedades (Tozoni-Reis *et al.*, 2011).

Quando falamos em currículo escolar com base na PHC é preciso considerar que a função social da escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado e que o currículo “*é a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas nos espaços escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer uma escola desempenhando a função que lhe é própria*”. (Saviani, 2008, p. 18). Para Malanchen (2014), o acesso ao saber sistematizado por meio do currículo da escola possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento de funções psíquicas superiores nos estudantes, permitindo que eles passem a expressar, sob novas formas, os conteúdos que pertencem ao saber popular. E ainda:

“O currículo é compreendido como a expressão das concepções de ser humano, da natureza, da sociedade, de conhecimento, da educação, do ensino e da aprendizagem, das pretensões sobre a escola e seu papel social, das práticas pedagógicas e das relações nela vividas. E, como resultado disso, a seleção intencional de conhecimentos pelos quais devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo.” (Malanchen, 2014, p. 5).

Assim, no momento em que a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018) se institui como política educacional, à qual os currículos escolares devem se adaptar, novos desafios estão postos para aqueles que atuam na e pela Educação na perspectiva crítica que vimos defendendo até aqui.

Duarte, Mazzeu e Duarte (2020, p. 731) manifestam-se contundentemente a esse respeito ao analisarem as manifestações do obscurantismo “*cada vez mais acirradas nos últimos anos, quando vivenciamos um esforço deliberado para que o conhecimento não avance ou para que as pessoas não tenham acesso ao conhecimento já existente*”. Duarte (2021, p. 90) acrescenta que “*o obscurantismo não luta apenas contra a ciência e a arte, mas contra qualquer ideia, atividade, atitude, visão de mundo que possa incentivar as pessoas a questionarem se a sociedade e a vida poderiam ser diferentes do que são na atualidade*”, e nos alerta sobre o risco das reações a esse obscurantismo, principalmente no campo de discussões sobre o currículo escolar, caírem na armadilha de debater somente os temas que a censura reacionária quer eliminar do ambiente escolar, quando, na verdade, o debate deveria ser ampliado para questões como o atendimento às demandas mercadológicas, ocorrido na BNCC, por exemplo.

Diante da relevância da discussão sobre o currículo escolar e seus conteúdos e considerando a necessidade de superação das formas fragilizadas com que a EA vem sendo inserida nas escolas pretendemos com este texto apresentar nossas reflexões fundamentadas no Materialismo Histórico e Dialético em torno das seguintes questões: no caso singular de Mato Grosso do Sul (MS), que configuração esses elementos vêm ganhando no seu Currículo de Referência? Quais são as particularidades do momento histórico no qual foi concebido esse currículo que ganham significado e transparecem na EA quando se examinam os conteúdos e objetivos por ele propostos? Quais são as determinações mais universais que advêm do sistema orgânico do capital?

Desenvolvemos um estudo com o objetivo geral de analisar a EA no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS), Ensino Fundamental (EF) – Anos Finais, que foi reformulado em 2019 para atender à BNCC. De modo mais específico, pretendemos: 1) verificar onde e como ela se insere, principalmente sua relação com os conteúdos curriculares; 2) compreender como esse Currículo possibilita e/ou orienta o trabalho dos professores com a EA, já que ao centrar em competências e habilidades a BNCC relega a segundo plano os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, tão caros à PHC e a uma EA que pretende ser crítica e transformadora.

AS CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A ANÁLISE DO CURRÍCULO ENQUANTO POLÍTICA EDUCACIONAL

De acordo com Evangelista (2009), “[...] *documentos oficiais, oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita*¹, *expressam não apenas*

¹ A autora está se referindo “[...] a documentos produzidos por técnicos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais, intelectuais acadêmicos, assim como por outros intelectuais orgânicos, não necessariamente vinculados formalmente a essas organizações.” (EVANGELISTA, 2009)

diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais". McNally (1999, citado por Evangelista, 2009, p. 45) indica a importância de se considerar a ideia de que *"as relações sociais, as relações entre interesses antagônicos, entre perspectivas de classes divergentes resultam de movimentos nos quais a resistência econômica e o combate ideológico andam de mãos dadas"*.

Na análise de políticas educacionais, outra questão a ser considerada é que *"não é possível qualquer investigação que passe ao largo dos projetos históricos que expressa"*, e uma vez que *"documento é história"* (Evangelista, 2009) é de suma importância que em um processo investigativo façamos uma contextualização do momento histórico de sua produção.

A esse respeito Masson (2012) também nos traz que não se pode discutir uma política educacional de forma isolada das outras manifestações sociais, pois a sua compreensão num dado período histórico envolve também a compreensão da conjuntura da época.

Assim, é preciso fazermos aqui uma breve contextualização do momento histórico, social, político e econômico pelo qual vinha passando o país durante o processo de produção e implementação da BNCC e a posterior adaptação dos currículos dos estados brasileiros – que contou com a ampla participação de instituições ligadas à iniciativa privada – com a finalidade de expor e discutir os interesses e as intencionalidades intrínsecos a esse documento.

Há bastante tempo diferentes autores, como Lopes (2004), defendem que o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado. Segundo a autora, apesar de as reformas educacionais serem constituídas por diversas ações, *"[...] as mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional"* (Lopes, 2004, p. 110).

Vivenciamos hoje exatamente essa discussão apresentada por Alice Casimiro Lopes em 2004, na medida em que acompanhamos uma "reforma educacional" por meio da reelaboração dos currículos das escolas das redes públicas e privadas de ensino em decorrência da centralidade assumida pela BNCC.

Concordamos com o conceito de Gobert e Muller (1987, citados por Höfling, 2001) de que as políticas públicas são o 'Estado em ação', ou seja, o Estado concretizado por um projeto de governo, por meio de programas e de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Segundo Höfling (2001, p. 31), *"[...] as políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais com vistas à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico"*.

De acordo com Moraes (2009, p. 159), as políticas sociais têm com o capitalismo não apenas uma relação geral, mas também 'relações específicas', isto é, relações peculiares e diferentes, de acordo com as mudanças pelas quais passa o próprio capitalismo. Cada uma das diferentes maneiras e formas do desenvolvimento capitalista tende a conceber formas próprias de política social, pois, conforme Montagut (1994, citado por Moraes, 2009, p. 159) essa política *"surgiu como consequência do desenvolvimento do capitalismo, com a ação pública situando-se, então, no campo das relações e conflitos que se dão nas relações de produção"*.

Peroni (2000), ao analisar as políticas educacionais implementadas nos anos de 1990, quando o projeto neoliberal propriamente dito foi adotado no Brasil, entende que o que seria uma proposta de Estado mínimo para o enfrentamento da crise, configurou-se, na verdade, como *"[...] Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital"* (Peroni, 2000, p. 12). Nesse período, as reformas educacionais ocorridas em vários países *"[...] tiveram em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado"* (Azevedo, 2004, p. 22). Além disso, tais reformas visavam um melhor desempenho escolar no que diz respeito *"[...] à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho e ao controle mais direto sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando também na adoção de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas"* (Azevedo, 2004, p. 22).

Desde então foram e ainda são muitos os eventos nacionais e internacionais patrocinados por instituições como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM), que tiveram e ainda *"[...] têm como objetivo a criação de sistemas de ensino altamente regulados com a participação de empresas de educação, de setores empresariais e financeiros com atuação em escala mundial"* (Katuta, 2019, p. 94).

No Brasil percebemos esse movimento de modo mais intenso a partir da década de 1990, após a entrada em vigor da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n. 9.394, 1996), no governo de Fernando Henrique Cardoso, quando são definidos e implementados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (MEC, 1997) que, mesmo sem a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE), serviram para os sistemas de ensino e as escolas reorientarem os seus currículos (Corrêa & Morgado, 2018). De acordo com os autores, no fundo o que estava em jogo era a implementação da avaliação em larga escala, iniciada pelo referido governo num pretensu processo de melhoria educacional que começava pelo “final”, ou seja, pela avaliação.

Zank e Malanchen (2020) também nos trazem que tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (MEC, 2000) quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (MEC, 1998),

“[...] estavam fundamentados em uma proposta que limitava o papel social da escola ao atendimento das necessidades do setor produtivo. Ou seja, almejavam apenas as expectativas, necessidades, habilidades e competências necessárias ao melhor desempenho do egresso da educação básica ao mercado de trabalho.” (Zank & Malanchen, 2020, p. 143).

Não é outra realidade que assistimos mais recentemente no Brasil, quando todo o processo de organização e implantação da BNCC é liderado pelo Movimento pela Base, que se apresenta como “*uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio*” (Movimento pela Base, 2022). No seu Conselho de mantenedores estão a Fundação Lemann, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco e o Itaú Educação e Trabalho. O protagonismo dessas fundações, institutos e organizações – autodenominadas como sem fins lucrativos e calcadas na sociedade civil, e que travestem o setor privado como filantrópico – na readequação da política curricular do país é a expressão de um processo iniciado já há bastante tempo e que vem se intensificando de forma acentuada.

Laval (2019) discute que o atual modelo escolar e educacional (neoliberal em sua fase mais “agressiva”) que tende a se impor, não apenas no Brasil, tem seu caráter fundamental ligado à perda progressiva de autonomia da escola, acompanhada de uma valorização da empresa, que é elevada a ideal normativo. “*Nessa ‘parceria’ generalizada, a própria empresa se torna ‘qualificadora’ e ‘envolvida no aprendizado’ e acaba se confundindo com a instituição escolar em ‘estruturas de aprendizagens flexíveis’*” (Laval, 2019, p. 30). Ainda segundo o autor, esse modelo se baseia, primeiramente, em uma sujeição mais direta da educação à razão econômica e está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. “*O ‘homem flexível’ e o ‘trabalhador autônomo’ são as referências do ‘novo ideal pedagógico’*” (Laval, 2019, p. 29).

Em uma escola neoliberal, portanto, a padronização de objetivos e controles, a descentralização, a mutação da gestão educacional e a formação de professores são reformas focadas na produtividade (relação direta entre a quantidade produzida de serviço e o recurso necessário para sua realização). Nesse sentido, essa escola pretende melhorar a “qualidade” da força de trabalho em seu conjunto por meio da redução do gasto público. Desse modo, justificam-se as campanhas e as políticas implantadas em vários países e em todos os níveis educacionais para: 1) diversificação do financiamento educacional (clamando muito mais abertamente pelo gasto privado), 2) administração mais eficaz da escola (como fazem as empresas), 3) redução da cultura ensinada na escola às competências indispensáveis para a empregabilidade dos assalariados (competências socioemocionais, por exemplo); 4) promoção da lógica de mercado na escola e a competição entre famílias e estudantes pelo “bem escasso” (e caro) da educação (Laval, 2019).

No que diz respeito à formulação e implementação de políticas públicas que incorporam as competências socioemocionais na educação brasileira, Silva (2018, p. 64) indica ser interessante compreendê-las a partir de uma abordagem multicêntrica, na qual as políticas públicas não são monopólio do Estado e abrangem “*[...] organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais, redes de políticas públicas (‘policy networks’), juntamente com os atores estatais, protagonistas no estabelecimento das políticas públicas*”. O autor cita ainda que: “*desde 2011 o Instituto Ayrton Senna (IAS), em parceria com outras instituições, tem realizado eventos e ações diversas visando garantir a incorporação das competências socioemocionais ao currículo escolar e à legislação educacional no Brasil*” (Silva, 2018, p. 15).

Esse contexto brevemente descrito pode ser compreendido por meio das análises empreendidas por Tanezini (2004), que nos trazem que, para além das prescrições de natureza gerencial, ou seja, das concepções atuais de gestão de empresas aplicadas nas instituições públicas, a tradição do pensamento crítico sobre fundamentos, concepções e métodos de decisão e ação pública

“[...] enfoca a política social (‘policy’), em face da relação entre o Estado e as diversas forças da sociedade em movimento – a luta de classes ou acordos de classes, em determinado contexto da política geral (‘politics’). Seus avanços e retrocessos resultam das relações conflituosas entre segmentos sociais organizados que lutam para fazer valer suas necessidades e demandas, transformando-as em questões incluídas na agenda pública ou política, pela pressão social [...]” (Tanezini, 2004, p. 19).

Contraditoriamente, ainda segundo a autora, a política social é também um mecanismo de controle da “questão social” pelo Estado na tentativa de garantir a coesão social, ou seja, um processo contraditório que articula e serve ao mesmo tempo a interesses contrários – do capital e do trabalho – pesando mais o primeiro no contexto neoliberal. (Tanezini, 2004).

Desse modo, de acordo com Sandaniel, Rissi e Ruiz (2019, p. 3), a educação escolar, que é organizada a partir da concepção de Estado subjacente, apresenta-se de acordo com “a elaboração e disseminação de conhecimentos, valores e leis que fundamentam determinadas concepções ideológicas a serviço de uma classe”. Nesse sentido, a defesa desses interesses é materializada com a elaboração de documentos cujo objetivo é nortear as políticas educacionais.

Diante do exposto, temos que uma das principais contribuições do Materialismo Histórico e Dialético (MHD) na análise de uma política social como a educação, e do currículo como uma das suas principais expressões encontra-se no fato deste, como método, ser compatível com uma visão metabólica da realidade, isto é, a análise de um currículo coloca a necessidade de conhecermos os mais variados elementos que envolvem a sua elaboração e implementação e de compreendê-lo da forma mais completa possível. No entanto, de acordo com Pires (1997, p. 85), “[...] não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação. E, se a lógica formal, porque é dual, separando sujeito-objeto, foi se mostrando insuficiente para esta tarefa, parece possível buscar, no método materialista histórico dialético, este caminho”.

Na lógica formal análise significa separar em partes ou decompor, enquanto a síntese é a recomposição das partes. No entanto, a partir da opção pelo método materialista histórico-dialético:

“[...] a análise não apenas decompõe o todo em suas partes visíveis, mas exige a decomposição, tanto do discurso quanto do fenômeno, sob suas aparências, por aproximações sucessivas (parte da aparência para a essência do fenômeno ou do abstrato ao concreto), para alcançar os seus nexos causais mais íntimos e entender a totalidade do processo nas suas múltiplas determinações.” (Tanezini, 2004, p. 21).

De acordo com Tanezini (2004), no lugar de uma visão linear ou circular do desenvolvimento de qualquer fenômeno, a visão dialética compreende a dinâmica social como uma “espiral”, na qual os processos progredem e retrocedem. Assim, na análise de uma política social pública apoiada no referencial teórico metodológico marxista, contamos:

“[...] em primeiro lugar, com a ferramenta metodológica de apreensão da realidade no seu dinamismo e complexidade, que não se contenta com a superficialidade dos fenômenos; em segundo lugar, com ferramentas conceituais (em diferentes níveis de abstração) e com várias premissas ou ideias-chaves, dentre as quais uma que é o ponto de partida para a análise de uma política pública – a relação entre sociedade e Estado.” (Tanezini, 2004, pp. 21-22).

Para Subtil (2016) alguns conteúdos da obra marxiana, como antagonismo de classe, capital, trabalho, mais-valia e ideologia, são válidos ainda hoje, uma vez que eles emergiram da investigação do modo de produção capitalista e modo esse que não foi superado. Segundo a autora:

“Tais conteúdos são detectáveis em maior ou menor grau ou, em última instância, no texto/contexto das políticas, e explicam, de modo claro, as contradições inerentes ao papel do Estado e da sociedade civil nos determinantes legais para a educação. Nesse processo entendemos que totalidade, mediação e contradição,

resumidamente, são as categorias metodológicas fundamentais para análise das políticas, por seu potencial heurístico na descoberta dos nexos causais que dão sentido à análise.” (Subtil, 2016, p. 157, grifos nossos).

A categoria da *totalidade*, apesar do nome, “*não pretende dar conta do todo social, mas busca elucidar o maior número possível de relações determinadoras do objeto pesquisado, desvendando a realidade como um conjunto de propriedades dos fatos, das suas relações e seus processos históricos*” (Subtil, 2016, p. 158). Assim, analisar uma política em sua totalidade “*não é sinônimo de abordagem totalizante na compreensão do fenômeno, mas de problematização do conjunto amplo de relações e particularidades, considerando sempre o caráter transitório dessas relações.*” (Subtil, 2016, p. 158).

Na análise por meio do MHD podemos dizer, então, que um currículo é a expressão de determinada política educacional que, por sua vez,

“[...] é um complexo que faz parte de uma totalidade social, por isso é importante o estudo da sua gênese, movimento e contradições. Isso significa que não se pode tratar da política educacional em seu aparente isolamento das outras manifestações sociais. A compreensão dela num dado período histórico pressupõe a compreensão do desenvolvimento do conjunto dessa época. Por isso, a contribuição desta concepção metodológica nas pesquisas sobre políticas educacionais reside na constante busca de um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que possibilitam captar o seu movimento numa totalidade. Nessa abordagem, totalidade significa estabelecer as máximas relações possíveis para o desvelamento do real.” (Masson, 2012, pp. 8-9).

Ainda segundo a autora, outra importante contribuição do método materialista histórico-dialético é a articulação que se faz entre a *singularidade* (o currículo, em sua especificidade), a *particularidade* (expressão de uma política educacional mais ampla, a mediação do contexto histórico) e a *universalidade* (sociedade capitalista, Estado e luta de classes), “*cujas relações são fundamentais para o acesso à empiria, pois a aparência, manifestação ou fenômeno, é apenas um aspecto da realidade*”. (Masson, 2012, p. 9).

Nessa perspectiva, Subtil (2016) discute que as partes do real mantêm entre si uma interdependência ativa, são mutuamente condicionadas e, nesse sentido, a categoria da *mediação* seria aquela que estabelece as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. Desse modo, “*a totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) apresentam-se em uma série de determinações recíprocas, que se modificam constantemente*”. (Subtil, 2016, p. 158).

Por fim, é preciso discutir a categoria da *contradição*, que não pode ser compreendida “*apenas como categoria interpretativa do real, mas como sendo ela própria existente no movimento do real, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade*”. (Subtil, 2016, p. 158). A contradição pode ser discutida como o movimento que permite a transformação dos fenômenos. “*O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro*”. (Masson, 2012, p. 5).

A análise de um currículo, enquanto expressão de uma política educacional, requer o levantamento dos documentos, das legislações e propostas legais anteriores, “*buscando suas similaridades e diferenças, a fim de apreender o movimento dialético das permanências e superações, e as possíveis consequências que isso traz para os destinatários dessas políticas*”. (Subtil, 2016, p. 159). E assim compreendemos quando Katuta (2019) nos traz que as últimas décadas, de mercantilização e financeirização do campo educacional brasileiro, produziram políticas curriculares que intensificam e fortalecem tais processos, pois “[...] *do ponto de vista das mesmas temos pouco mais de duas décadas de mais do mesmo, ou seja, mais de uma mesma lógica tecnicista e centralizadora que produziram propostas curriculares sem articulação com a dimensão popular*” (Katuta, 2019, p. 95).

Além disso, na efetivação de uma lei e/ou política educacional, “*a contradição não se manifesta simplesmente na oposição dos interesses de cada classe, mas no complexo movimento de, ao atender às demandas próprias de determinada classe, ao mesmo tempo objetivar o interesse das outras*”. (Subtil, 2016, 159). Assim, é importante ressaltar que captar as contradições presentes nas políticas públicas, em especial para a educação, “*supõe o entendimento de que as demandas dos grupos sociais, inseridas no texto das leis, esbarram, em última instância, no papel inerente ao Estado, no modo de produção capitalista, com sua histórica função de garantir a acumulação do capital*”. (Subtil, 2016, p. 159).

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), por sua vez, enquanto referencial pedagógico fundamentado no MHD, possibilita, além da análise dessas contradições, a análise dos conteúdos propostos em um determinado currículo, partindo do pressuposto de que o discurso do desenvolvimento de competências e o esvaziamento dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos têm servido apenas:

“[...] aos interesses políticos e econômicos do Estado, formando, assim, um novo constructo ideológico que, aparentemente, defende a inclusão social, a democratização, o respeito, a diversidade e a cultura dos grupos minoritários, porém, na realidade, tem sido utilizado como estratégia para corroborar com o investimento internacional e a continuação do desenvolvimento do capitalismo.” (Malanchen, 2014, p. 8).

Em sentido oposto, na PHC é a noção de “clássico” que deve orientar a definição de currículos escolares, fornecendo um “*critério para se distinguir, na educação, o que é principal do que é secundário; o essencial do acessório; o que é duradouro do que é efêmero; o que indica tendências estruturais daquilo que se reduz à esfera conjuntural*” (Saviani, 2010, pp. 27-28). Para Soares, Taffarel, Varjal, Castellani Filho, Escobar e Bracht (2012, p. 31), o conteúdo a ser tratado “*deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social*”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando os fundamentos do MHD, o presente estudo é exploratório (Gil, 2008), levando em conta que analisamos dados empíricos acerca da EA no CRMS.

A busca de informações (dados) sobre o fenômeno investigado foi realizada nos documentos que exigiram uma análise para a produção de conhecimentos (Tozoni-Reis, 2007). Entre os documentos que foram analisados estão o CRMS – EF-Anos Finais (fonte primária) e a BNCC (fonte secundária).

Os documentos estudados foram obtidos em endereços eletrônicos que disponibilizam o acesso a eles. O critério de seleção teve por base o silenciamento da EA nos últimos anos, tanto na esfera da administração pública federal, como em importantes políticas educacionais, conforme já relatamos, e, pela importância da BNCC e dos currículos escolares a ela adaptados, como o CRMS, para a compreensão dos movimentos da pós-modernidade e do neoliberalismo, sendo que eles foram desenvolvidos e implantados em um contexto histórico pertinente a essas concepções (Liporini, 2020).

Como procedimento inicial para a análise do Currículo de Referência foi realizada a busca pela palavra-chave “Educação Ambiental”, a fim de identificar a quais elementos, conceitos ou ideias ela estava relacionada. A escolha se deu por entendermos ser essa expressão mais coerente com a legislação, com a maior parte da produção científica e, principalmente, com a nossa fundamentação teórico-metodológica na Educação Ambiental Histórico-Crítica.

Realizada a busca, a etapa seguinte foi alcançada por meio de assíduas leituras de todo o documento (CRMS), mas, de forma mais detida, nos pontos em que encontramos a palavra-chave selecionada, buscando orientação nos seguintes procedimentos:

“a) explicitação dos significados dos conceitos apresentados nas obras eleitas e suas correlações tendo em vista a formulação de uma síntese primária em relação ao material de análise; b) identificação da(s) ideia(s) diretriz(es), isto é, das asserções e das ideias explicativas às mesmas (razões) presentes nos textos, ou seja, desvelamento da(s) relação(ões) asserção/razão fundamental(is) nas obras.” (Martins & Lavoura, 2018, p. 236).

Os procedimentos fundamentados em Martins e Lavoura (2018) nos possibilitaram o encontro do núcleo deste estudo, ou seja, o elemento central que carrega a forma abstrata universal e, ao mesmo tempo, a potencialidade de conexões com diversas outras singularidades por meio de suas particularidades. Esse núcleo ou elemento central carrega determinações simples do objeto investigado, os traços essenciais do que o objeto é em sua processualidade.

Dessa maneira, a investigação foi iniciada pelo objeto real empírico (abstrato), analisando seus dados aparentes em direção às abstrações progressivas desse objeto – ou saturações – que trazem

condições de eleger uma categoria simples (Marx, 2011) ou uma unidade mínima de análise (Martins & Lavoura, 2018).

Em relação à análise dos dados de um processo investigativo, Tozoni-Reis (2020) argumenta que um ponto de primordial importância ao tomarmos o Método como referencial teórico e metodológico é o que Marx (1974), em seus estudos sobre metodologia da investigação, descobriu como fundamental:

“[...] a necessidade de definição de uma categoria de análise, tão simples que possa ser tomada imediatamente pelo pesquisador como ponto de partida, e, ao mesmo tempo, tão complexa que possa oferecer as maiores possibilidades de reflexão e análise, para que, de real aparente seja apropriada como real concreto. A essa categoria, Marx chamou de ‘categoria síntese de múltiplas determinações’.” (Tozoni-Reis, 2020, p. 74).

Oliveira (2005) também discute, nesse sentido, que:

“[...] o caminho correto do conhecer a realidade vai da delimitação das relações mais simples e determinantes até a totalidade social nas suas múltiplas relações e desta às determinações mais simples novamente. Somente desse modo, isto é, através da relação entre singularidade, particularidade e universalidade se pode compreender a realidade existente como a ‘unidade do múltiplo’.” (Oliveira, 2005, p. 11-12).

Diante do exposto e compartilhando das ideias de Masson (2012), seguimos em nossas análises com o seguinte pensamento norteador: a análise de uma determinada política educacional é sempre um recorte, uma singularidade (a EA no Currículo de Mato Grosso do Sul) que ganha significado na particularidade (o fortalecimento da Educação para o Desenvolvimento Sustentável na BNCC) do momento histórico em que é concebida e pelas determinações mais universais (a ideologia neoliberal na Educação) que advêm do sistema orgânico do capital com suas contradições.

Fundamentados na forma como Marx correlaciona a dialética do singular-universal-particular em seu método de análise da sociedade burguesa, propomos investigar a EA no currículo de MS, no bojo da relação singular-universal-particular, por meio da categoria simples “conteúdo-forma”, contribuindo assim para o entendimento do problema de pesquisa apresentado no presente estudo.

Compreendemos que a relação conteúdo-forma contida no CRMS é uma síntese de vários elementos que constituem e, que podem possibilitar, ou não, o processo de inserção da EA em sala de aula. Um documento estruturado e organizado tal como o Currículo de Referência pretende ser justamente uma forma de normatizar esse processo. Ademais, essa categoria simples suscita os elementos que compõem o currículo em questão, tais como: “o que ensinar (conhecimentos, conteúdos e conceitos); como ensinar (objetivos de aprendizagem; metodologias de ensino; competências e habilidades); para que ensinar (formação humana para o desenvolvimento de uma concepção de mundo, de homem, de Ciência, de sociedade)” (Liporini, 2020, p. 105); e para quem ensinar (o aluno real, concreto e histórico).

Tendo em vista o fato de a palavra-chave não ter sido encontrada entre as “Unidades Temáticas” e “Objetos de conhecimento” e considerando a centralidade que as competências e as habilidades passaram a apresentar no CRMS, tendo como fundamentação a BNCC, decidimos analisar a relação que se estabelece entre as “Habilidades” e as “Ações Didáticas” (orientações aos professores), tendo como fundamento a relação entre o conteúdo e a forma, de acordo com a PHC.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: A Educação Ambiental no CRMS

Estruturado em 821 páginas, o CRMS apresenta a descrição do panorama histórico da educação no estado (seção 2); o conjunto de temas contemporâneos, entre eles a Educação Ambiental, nosso objeto de pesquisa (seção 3); a proposta de educação integral, suas estratégias de implementação e suas práticas (seção 4). Também são abordados aspectos relativos à avaliação – conceitos, características e modalidades (seção 5) – e à formação continuada (seção 6). Por fim, são apresentadas as propostas do Referencial Curricular para a Educação Infantil (seção 7) e para o Ensino Fundamental (seção 8) ofertados nas escolas públicas e privadas de Mato Grosso do Sul.

Já na Introdução (seção 1) o documento reafirma o seu embasamento na BNCC e o objetivo de assegurar a aprendizagem dos estudantes e promover o desenvolvimento das dez competências gerais,

enfatizando a escola “*como ambiente de formação integral, inclusiva e interativa dos estudantes, refletindo as características da sociedade do século XXI*” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 21).

Na subseção “2.1 Diversidade e Modalidades Educacionais”, afirma-se que “*as políticas educacionais do Estado de Mato Grosso do Sul coadunam com os princípios de Educação para Todos, iniciada em Fóruns realizados em Jomtien, em 1990, e em Dakar, em 2000*” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 28). Também é citada a Declaração de Incheon – “Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, escrita em 2015, no Fórum Mundial de Educação promovido pela Unesco, na Coreia do Sul.

Em relação ao embasamento das políticas educacionais do estado nos eventos e documento supracitados, é importante que consideremos as implicações dessa fundamentação na construção do Currículo de Referência.

De acordo com Rabelo, Jimenez e Segundo (2009, p. 6), a Conferência de Jomtien ou Conferência Mundial de Educação Para Todos (Unesco, 1990) teve como temas o alcance da Educação Primária Universal (EPU) e a melhoria nos serviços de educação básica, representando “*um marco estratégico do ‘novo’ papel que a educação passou a desempenhar, em âmbito mundial, na suposta sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal*”. Desde então, dezenas de eventos internacionais² têm sido realizados com os mesmos princípios e concepções, produzindo declarações/documentos relativos à *Educação Para Todos* que vêm norteando e definindo as diretrizes das políticas educacionais nos países do capitalismo periférico (Rabelo, Jimenez, & Segundo, 2009).

Na mesma linha e também citado no CRMS, o Fórum de Dakar, realizado no ano 2000, “*contou com a participação de 180 países e 150 ONGs que reiteraram o papel da educação não apenas como um direito humano fundamental de todos, mas também, como a chave para o desenvolvimento sustentável, a segurança, a paz e a estabilidade dentro e fora de cada país envolvido*”. (Rabelo, Jimenez, & Segundo, 2009, pp. 7-8).

Em 2015, na cidade de Incheon, Coreia do Sul, o Fórum Mundial de Educação reafirmou a visão do movimento global Educação para Todos – iniciado nos eventos acima citados – para discutir a agenda de educação 2030 e produzir a Declaração “Rumo a 2030: uma nova visão para a educação”. É importante destacar que essa declaração é considerada “*Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (Educação de Qualidade)*” (Unesco, 2015). Nesse sentido, indicamos a forte vinculação do movimento Educação para Todos com o ideário do desenvolvimento sustentável, fundamentado nos ODS, o que nos leva a inferir, portanto, que se trata de uma proposta de Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Diante do exposto, assim como a BNCC o CRMS nos revela já em sua “Introdução” uma filiação ao pensamento neoliberal e aos documentos norteadores das atuais políticas educacionais, que atribuem à educação básica “*a tarefa precípua de inclusão dos indivíduos no mercado de trabalho, ao lado do ‘status’ de provedora da restauração da cidadania e da equidade*” (Rabelo, Jimenez, & Segundo, 2009, p. 13).

A localização da Educação Ambiental no Currículo de Referência de MS

Como resultado da busca pela EA, encontramos a palavra-chave entre os *Temas Contemporâneos*, apresentados em um item específico, entre as páginas 38 e 40 do CRMS e, também quando é apresentada a organização das áreas e dos componentes curriculares, que estão dispostos em quadros com as *Unidades Temáticas*, os *Objetos de Conhecimento*, as *Habilidades* e as *Ações Didáticas* previstos para cada série do EF. Entre os componentes curriculares, a EA é identificada em Língua Portuguesa (6º e 7º anos), Arte (6º ao 9º ano), Língua Espanhola (8º ano), Ciências (7º ao 9º ano) e Geografia (6º ao 9º ano), como podemos verificar na Figura 1.

² Importante lembrar que após a Conferência de Jomtien, em novembro de 1991 foi organizada a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, tendo Jacques Delors como presidente. O texto “Educação: um tesouro a descobrir” é o resultado do trabalho dessa Comissão indicada pela Unesco com o objetivo de refletir sobre educar e aprender para o século XXI.



Figura 1 – Localização da EA no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul. Fonte: Autoras.

Assim como Adamiski, Campelo Junior, Siqueira e Valverde (2022) e Campelo Júnior, Silva, Pulchério, Ayach e Wiziack (2022), identificamos a forte presença da palavra-chave EA nos componentes curriculares de Ciências e Geografia. Isso provavelmente ocorreu pelo fato de estes dois componentes serem aqueles que, pelos conteúdos que abordam, estejam tradicionalmente mais vinculados às questões socioambientais. Outro fator, indicado por Campelo Júnior *et al.* (2022), é o fato do grupo responsável pelo componente curricular Geografia, na Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), ser composto por profissionais também ligados à pesquisa em EA.

Seguindo em nossas análises do Currículo de MS chegamos à organização das áreas e dos componentes curriculares, que estão dispostos em quadros com as *Unidades temáticas*, os *Objetos de Conhecimento* e as *Habilidades* previstas para cada ano do Ensino Fundamental, além das *Ações Didáticas*, que se configuram como orientações aos professores para o desenvolvimento de atividades em sala de aula. Analisando os referidos quadros é possível perceber que as *Unidades Temáticas* e os *Objetos de Conhecimento* são os mesmos definidos pela BNCC.

Já as habilidades, algumas foram modificadas, adaptadas ao currículo sul-mato-grossense, atendendo às especificidades do estado. De modo geral, elas são identificadas por um código alfanumérico que traz informações sobre o nível de ensino, o componente curricular, as habilidades homologadas da BNCC, as habilidades específicas do currículo de Mato Grosso do Sul e a situação da habilidade quando comparada à BNCC.

Tendo em vista o fato do CRMS seguir a proposta de organização e de conteúdos indicados na BNCC (*Unidades Temáticas*, *Objetos de Conhecimento* e maior parte das *Habilidades* a serem desenvolvidas), podemos inferir que o que mais caracteriza a identidade e/ou diferencia o Currículo de Referência são as *Habilidades* específicas do estado e as *Ações Didáticas*, que são orientações dirigidas aos professores, que devem “*levar em consideração a relevância social e cultural dos objetivos, assegurando a progressão nos saberes para a formação integral das crianças, nas dimensões afetivas, cognitivas, físicas, sociais e culturais*” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 78), e que foram redigidas integralmente pela equipe responsável da SED/MS. No que diz respeito à redação das *Ações Didáticas*, Campelo Júnior *et al.* (2022) apontam que:

“Os professores redatores de todos os componentes foram orientados a respeitar a estrutura organizacional da BNCC (unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades), podendo incluir habilidades que contemplassem os temas regionais/locais das regiões do estado e foi criada uma aba adicional nomeada Ações Didáticas apresentadas como sugestões para o processo de planejamento da ação docente, com o intuito de não mais trabalhar a partir de conteúdos, posto que se deve considerar as habilidades.” (Campelo Júnior *et al.*, 2022, p. 4, grifos nossos).

De acordo com o CRMS, as ações didáticas propostas são possibilidades que poderão ser ampliadas nas instituições a partir de concepções comuns de educação, criança, ensino, aprendizagem e

avaliação, definidas em cada Proposta Pedagógica. Desse modo, “[...] nessas escolhas coletivas o professor terá como imprimir a intencionalidade pedagógica, planejando de forma sistemática, porém de maneira contextualizada visando à garantia do direito das crianças de ampliar seus conhecimentos e de frequentar uma instituição educativa de qualidade” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 78).

Seguindo em nossa busca pelo termo *Educação Ambiental*, não identificamos sua presença nas *Unidades Temáticas*, nem nos *Objetos de Conhecimento*, nem nas *Habilidades*, sendo ele identificado somente nas *Ações didáticas* propostas aos professores, conforme apresentado na Figura 2.

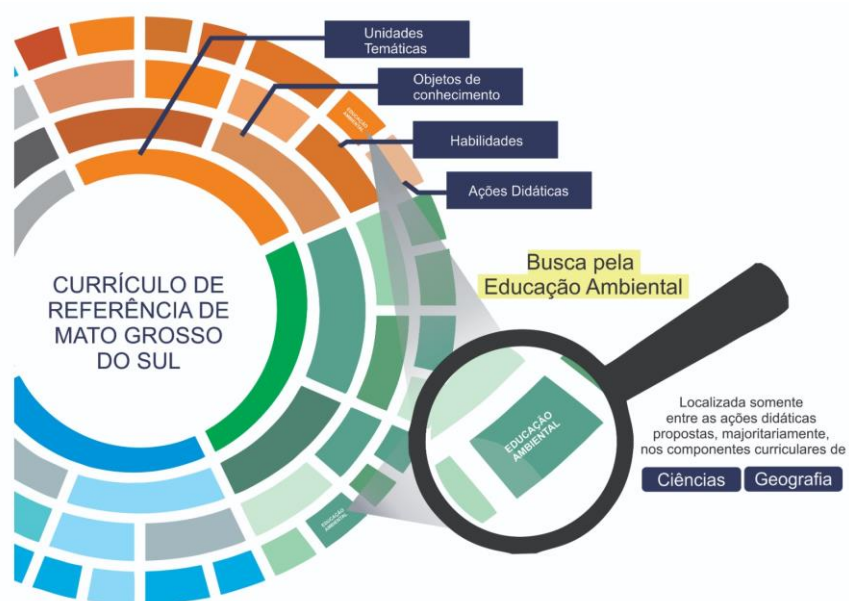


Figura 2 – A Educação Ambiental no CRMS. Fonte: Autoras.

Segundo Campelo Júnior *et al.* (2022, p. 6), o CRMS apresenta nas *Ações Didáticas* “recomendações que sugerem caminhos para o desenvolvimento das habilidades que compõem as respectivas unidades temáticas, além de trazer sugestões de Temas Contemporâneos e dentre eles o de EA”.

Diante disso, duas importantes constatações podem ser feitas: a primeira é que a presença da EA no currículo de Mato Grosso do Sul parece ocorrer por iniciativa de seus elaboradores, já que aparece somente nas *Ações Didáticas* – trecho de redação exclusiva da SED – aparentemente contrariando o que determina a BNCC.

A esse respeito, Adamiski *et al.* (2022, p. 190) indicam que a diferença quantitativa da expressão EA entre os documentos “revela o apagamento dos princípios socioambientais da BNCC e o exercício da permanência destes no CRMS”. Segundo os autores, “[...] os achados no documento estadual demonstram a preocupação em apresentar os marcos legais que garantem a presença da educação ambiental no contexto escolar e da necessidade de sua inserção transversal e interdisciplinar” (Adamiski *et al.*, 2022, p. 190).

No entanto, a nosso ver, a mera citação de marcos legais não aponta elementos sobre a forma como a EA deverá ser inserida de fato na escola e, portanto, não avança em relação ao referido apagamento dos princípios socioambientais na BNCC. Além disso, chegamos à segunda constatação: a EA não é compreendida enquanto *Objeto de Conhecimento*, ou seja, não compõe o conteúdo dos diferentes componentes curriculares, mas é apenas sugerida como uma possibilidade de trabalho enquanto *Tema Contemporâneo* que pode se relacionar a determinados conteúdos, conforme podemos verificar na Figura 3.

Desse modo, podemos inferir que a EA é reduzida a um tema que pode ser incorporado ao currículo e às propostas pedagógicas de forma transversal, o que possibilitaria também um trabalho interdisciplinar, mas sem compor o seu núcleo, isto é, não é atividade nuclear do currículo (Saviani, 2008).

CIÊNCIAS - 7º ANO			
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Ações Didáticas
Terra e Universo	Composição do ar Efeito estufa Camada de ozônio Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e tsunamis) Placas tectônicas e deriva continental	(MS.EF07CI13.s.13) Descrever o mecanismo natural do efeito estufa, seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra, discutir as ações humanas responsáveis pelo seu aumento artificial (queima dos combustíveis fósseis, desmatamento, queimadas etc.) e selecionar e implementar propostas para a reversão ou controle desse quadro.	Nesta habilidade pode-se trabalhar com habilidades cognitivas como, por exemplo, conhecer, identificar, analisar e descrever sobre o efeito estufa e sua importância. Sugere-se que o professor utilize recursos multissemióticos para abordar o papel do efeito estufa e ações antrópicas que fazem aumentar a temperatura da Terra. É possível trabalhar com modelos para representar o efeito estufa, bem como promover discussões a respeito das ações antrópicas nos ecossistemas, que podem alterar artificialmente o efeito, além de provocar mudanças no clima. Pode-se, trabalhar com metodologias que favoreçam o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais como, argumentação, conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, comunicação e cidadania. Sugere-se a leitura dos Temas Contemporâneos Educação Ambiental e Saúde.

Figura 3 – Tema Contemporâneo Educação Ambiental enquanto sugestão de leitura (extraído de Mato Grosso do Sul, 2019, p. 631).

No entanto, assim como Malanchen (2016), entendemos que a interdisciplinaridade em questão, que está diretamente atrelada à pedagogia de projetos e temas transversais (contemporâneos, na BNCC e no CRMS), não dá conta de rearticular o conhecimento no momento de seu ensino e aprendizagem, pois esse formato de organização curricular tem seus fundamentos nas “pedagogias do aprender a aprender ou relativistas” (Duarte, 2010). De toda forma, mesmo que neles sejam feitas críticas ao capitalismo, no seu cerne elas são neutralizadas sob a justificativa de levarem a acreditar na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem o imperativo de superação radical do formato contemporâneo de organização social que subjugam a si os processos de construção do conhecimento (Malanchen, 2016).

Ainda segundo a autora, em outros termos, as pedagogias atuais, como a que vimos embasar a BNCC e, conseqüentemente, o CRMS, acabam tendo seu trabalho ancorado nos princípios da interdisciplinaridade, da pedagogia dos projetos com temas contemporâneos, o que reforça o trabalho com conceitos do cotidiano, da realidade imediata do sujeito, em direção completamente oposta à PHC que, como vimos discutindo, “*entende que a função da escola justifica-se com a transmissão de conteúdos sistematizados, isto é, o saber escolar deve estar fundamentado na ciência, na filosofia e na arte em suas formas mais elaboradas, e não no cotidiano esvaziado e utilitário dos sujeitos*” (Malanchen, 2016, p. 28).

A seguir, apresentamos e discutimos os resultados de nossa análise sobre o foco do processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento de habilidades, principalmente nos componentes curriculares de Ciências e Geografia, nos quais mais encontramos habilidades relacionadas com a EA.

A proposta de trabalho com a EA a partir do desenvolvimento de habilidades

O esvaziamento dos conteúdos trazido pela BNCC foi amplamente denunciado e discutido por diferentes obras (Franco & Munford, 2018; Bittencourt, Silva, Carmo, Costa, & Pereira, 2021; Silva, 2021, entre outros). No CRMS esse esvaziamento é facilmente identificado, bastando para isso uma comparação visual entre as listas dos conteúdos propostos para cada ano do EF nos diferentes componentes curriculares.

Diante do exposto e tendo em vista o fato de que a EA não se encontra entre os conteúdos (objetos de conhecimento) propostos para os anos finais do Ensino Fundamental no estado de MS, passamos a analisar mais detidamente as “Habilidades” a serem desenvolvidas e as orientações aos professores contidas nas “Ações Didáticas”, nos componentes curriculares nos quais a EA aparece.

Retornando aos documentos, percebemos a centralidade que as competências e as habilidades passaram a apresentar no CRMS, tendo como fundamentação a BNCC. No artigo segundo da Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017 – que institui e orienta a implantação da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica – verificamos que “*as aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências*” (MEC, 2017).

No CRMS verificamos que “a prática do professor, portanto, deverá estar pautada no desenvolvimento de habilidades, no conhecimento científico e na promoção de atitudes e valores para a convivência no século XXI” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 22, grifo nosso).

Seguindo, então, nossas análises, ao buscarmos a palavra-chave “Educação Ambiental”, a encontramos vinculada a 38 habilidades nos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Língua Espanhola, Ciências e Geografia. É importante esclarecer que a “Educação Ambiental” não foi encontrada no texto/descrição das habilidades previstas no CRMS. Assim, quando dizemos que uma habilidade está relacionada à EA, estamos nos referindo ao fato de ela constar entre as orientações dadas aos professores nas “Ações Didáticas”.

A Tabela 1 mostra os componentes curriculares que apresentam o maior número de habilidades cuja ação didática indica o trabalho com a EA.

Tabela 1 – Componentes curriculares que apresentam o maior número de habilidades relacionadas ao trabalho com a EA.

<i>Componente Curricular</i>	<i>Número de total de habilidades</i>	<i>Número de habilidades cuja ação didática indica o trabalho com a EA</i>	<i>Relação percentual %</i>
<i>Língua Portuguesa</i>	185*	1	0,54%
<i>Língua Espanhola</i>	89	1	1,12%
<i>Arte</i>	38	2	5,26%
<i>Ciências</i>	64	9	14,06%
<i>Geografia</i>	70	25	35,71%
<i>Total</i>	446	38	8,52%

* Habilidades 6º ao 9º = 56 / 6º e 7º = 38 / 6º = 12 / 7º = 14 / 8º e 9º = 37 / 8º = 16 / 9º = 12 (podendo haver sobreposição/repetição de habilidade).

Tendo em vista que a inserção da EA nos demais componentes curriculares foi bastante baixa, neste estudo apresentaremos somente os resultados e discussões relacionados aos componentes curriculares de Ciências e Geografia, nos quais a presença da EA é mais significativa, com aproximadamente 14% e 35% de habilidades a ela relacionadas, respectivamente. Vejamos, então, alguns exemplos.

Em Ciências, na unidade temática *Vida e evolução*, para o desenvolvimento da habilidade MS.EF09CI13.s.13 (propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas), o Currículo propõe:

“[...] o desenvolvimento de habilidades que identifiquem e reconheçam as causas dos problemas ambientais, bem como conhecer as características de um ambiente poluído, associando-as às ações antrópicas. Sugere-se, ainda, contemplar habilidades que permitam identificar, reconhecer hábitos individuais e coletivos que possam ter impactos no ambiente e na sociedade de modo geral. [...] Sugere-se a leitura da Política Nacional de Educação Ambiental.” (Mato Grosso do Sul, p. 643, 2019).

Apesar da presença de conteúdos relacionados com a discussão da problemática socioambiental, nos chama a atenção a concepção das causas e soluções dos problemas ambientais que permeia tanto a descrição da habilidade MS.EF09CI13.s.13 como a proposta de ação didática para seu desenvolvimento.

A nosso ver, tal concepção alinha-se à concepção *pragmática* de EA que, conforme já discutimos, também abrange as correntes da EDS. A referência a termos como *consumo consciente* e *sustentabilidade* na descrição da habilidade, assim como na de outras³ nos remetem imediatamente à EDS, confirmando o alinhamento do CRMS ao ideário da Agenda 2030, como já discutimos.

³ MS.EF06MA32.s.32 – Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos

Assim como Layrargues e Lima (2014), a partir de uma concepção crítica da EA, compreendemos não ser possível conceber os problemas ambientais dissociados dos conflitos sociais, uma vez que a crise ambiental não expressa problemas da natureza, mas problemas que se manifestam na natureza, cuja origem está nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento hegemônicos, ou seja, no modo capitalista de produção. No entanto, não identificamos sugestão para essa discussão nas orientações dadas aos professores.

Seguindo em nossas análises, no componente curricular Ciências, ainda na unidade temática *Vida e evolução*, outra habilidade a ser desenvolvida é a MS.EF07CI07.s.07 (caracterizar os principais ecossistemas brasileiros quanto à paisagem, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar, à temperatura etc., correlacionando essas características à flora e fauna específicas). Nesse caso a orientação presente nas ações didáticas é a seguinte:

“[...] Ressalta-se a necessidade de abordar questões relacionadas à Educação Ambiental, ações antrópicas, bem como espécies ameaçadas de extinção. Sugere-se a integração com a habilidade (MS.EF07GE011.s.12), da Geografia, associada à caracterização dos principais ecossistemas brasileiros. Propõe-se a leitura do texto Temas Contemporâneos, Educação Ambiental.” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 628).

Apesar da presença de conteúdos importantes e da orientação indicar o trabalho com a EA de forma clara, a proposta de ação didática não fornece elementos que orientem, de fato, o professor a pensar a sua prática. De que modo eles podem abordar (e relacionar!) as questões sobre a EA, ações antrópicas e espécies ameaçadas de extinção? Como essas questões podem ser integradas com a habilidade de Geografia indicada? Essa integração de habilidades traz a interdisciplinaridade para o trabalho com a EA? Pensamos que, ao menos, perguntas problematizadoras como essas poderiam estar presentes, não apresentando uma “receita” aos professores, mas questões que os levem a refletir sobre o trabalho com a EA a partir daquele determinado conteúdo. Assim, não defendemos a ideia de que as Ações Didáticas devam trazer um receituário a ser seguido pelos professores, até porque isso descaracterizaria seu trabalho intelectual.

Partindo das ideias de Lavoura (2020) e de Duarte (2021), entendemos que o trabalho com a EA a partir dos conteúdos das disciplinas escolares, como a de Ciências, deve ser realizado no sentido de estimular o estudante a pensar o mundo, a realidade onde está inserido, as formas de relações estabelecidas entre os seres humanos e entre esses com a natureza ao longo da história, a relação entre o modo de produção e a natureza etc. Ressaltamos que os conteúdos contidos na habilidade do CRMS, já discutidas, fornecem os elementos potencialmente problematizadores e necessários para o professor pensar a sua prática, mas as orientações dadas a ele restringem-se à proposta de leitura do texto “Temas Contemporâneos, Educação Ambiental”.

Nesse caso, observamos mais uma vez a necessidade da discussão da relação conteúdo-forma, tal como entende a PHC e retomamos os apontamentos de Agudo e Tozoni-Reis (2020) ao argumentarem que não basta que a EA na escola faça parte do currículo essencial – podendo ser trabalhada a partir dos conteúdos que, a nosso ver estão presentes nas habilidades propostas do CRMS – se o professor (e a própria equipe da SED/MS responsável pela reformulação do currículo) “*não compreende, de modo aprofundado, as relações existentes entre natureza e sociedade, podendo vir a ceder a iniciativas de fora da escola que possuem interesses que não são públicos nem coletivos*” (Agudo & Tozoni-Reis, 2020, p. 149).

Assim, entendemos que a autonomia do professor é um aspecto de extrema importância, e sua atuação, para além do que propõem as “Ações Didáticas” do Currículo, deve ser pautada na compreensão da estreita relação entre o ensino dos conteúdos clássicos e o processo de transformação da concepção de mundo, que, necessariamente, está relacionada à sua formação.

Seguindo em nossas análises, no componente curricular Geografia, na unidade temática *Mundo do Trabalho*, no qual, para o desenvolvimento da habilidade MS.EF09GE13.s.16 (analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima), é proposto:

com o objetivo de sintetizar conclusões. MS.EF08CI05.s.05 – Propor ações coletivas para otimizar o uso de energia elétrica em sua escola e/ou comunidade, com base na seleção de equipamentos segundo critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável.

“Nesta habilidade o estudante precisa compreender que a produção agropecuária no Brasil e no mundo aumentou significativamente com o avanço tecnológico, mas, apesar de se produzir mais alimentos no mundo, esse aumento de produção não se traduziu na extinção da fome. Nesta habilidade tem-se a oportunidade de trabalhar a Educação Ambiental e Sustentabilidade Socioambiental. Questionamentos disparadores: as ‘commodities’ (soja, milho, café, algodão etc.) ajudam a extinguir a fome de todas as pessoas? Há outras formas de produção agropecuária (permacultura, sistemas agroflorestais, orgânica)? Nesta habilidade é possível propor metodologias para desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais de imaginação, de desenvoltura e de responsabilidade.” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 688).

A descrição da habilidade apresenta conteúdos importantes, a proposta de ação didática mostra-se, em primeira análise, promissora, e os questionamentos disparadores apresentam-se bastante provocativos. Porém a orientação para o uso de metodologias para desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais de imaginação e de desenvoltura reforça a subordinação do CRMS à BNCC e ao seu projeto empresarial de Educação. Fazemos essa mesma análise para o componente curricular Geografia – unidade temática *Mundo do Trabalho*, no qual, para o desenvolvimento da habilidade MS.EF07GE06.s.07 (discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares), é proposto:

“Nesta habilidade tem-se a oportunidade de trabalhar a Educação Ambiental. Espera-se que o estudante compreenda as modificações que as atividades econômicas, por meio da produção, da circulação e do consumo, produzem no espaço, seja na cidade ou no campo, além de analisar os impactos socioambientais oriundos das ações do ser humano, alertando para a necessidade de se adotar um uso consciente dos recursos, chamando a atenção para o consumo consciente. É necessário, ainda, que o estudante relacione a produção de mercadorias com a distribuição desigual de riquezas e o consumo. Propõe-se utilizar metodologias para desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais de argumentação, e de compreender e analisar. Pode-se, também, contemplar os Temas Contemporâneos Educação Ambiental [...]” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 675).

Mais uma vez encontramos elementos que, inicialmente, nos remetem à ideia de uma proposta de EA crítica, um instrumento para que os estudantes consigam relacionar os objetos de conhecimento e a habilidade em questão. Entretanto no mesmo parágrafo há antagonismos como alertar para a “*necessidade de se adotar um uso consciente dos recursos, chamando a atenção para o consumo consciente*”, como se a solução para a problemática apresentada fosse reduzida à mudança de comportamentos individuais, não direcionando a reflexão ao próprio modo de produção capitalista. Mais ao final da proposta há o direcionamento para o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais.

Como podemos perceber, a orientação de “*propor metodologias para desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais*” aparece diversas vezes nos componentes curriculares e séries onde identificamos a palavra-chave EA, vinculada aos mais variados objetos de conhecimento e habilidades. A esse respeito, é importante que consideremos que essa constatação indica mais uma vez a entrada e a influência de agentes externos à escola e à Educação na formulação, na implantação e no desenvolvimento de políticas públicas educacionais no Brasil.

Silva (2018, p. 43.) aponta que “*a inserção das competências socioemocionais no currículo escolar atende tão somente ao interesse de perpetuação da situação de exploração da classe trabalhadora por meio da captura da subjetividade dessa classe*” e denuncia “*a artificialidade da cisão que as competências socioemocionais estabelecem entre cognição e afeto, a serviço do esvaziamento da formação nas escolas públicas brasileiras*”. Essa inserção é estratégia da burguesia para exercer o controle sobre emoções e sentimentos da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, responsabilizar os indivíduos pela desigualdade social e por sua própria pobreza.

Entre as competências socioemocionais propostas no documento analisado encontramos: inovar, investigar, argumentar, compreender e analisar, imaginar, estabelecer conexões e *insights*, ter desenvoltura, flexibilidade e responsabilidade, palavras deliberadamente associadas às habilidades requeridas no ambiente empresarial. Tendo em vista esse cenário que se desenhou nos últimos anos no país, Tozoni-Reis (2019, p. 4) nos mostra que é hora de *transgredir*, verbo transitivo direto não encontrado entre as competências socioemocionais do currículo analisado, nem da BNCC: “*Transgredir é educar para compreender o que nos*

faz iguais e diferentes, o que nos oprime e o que nos empodera, o que produz reproduzindo e o que produz transformando. Transgredir para empoderar, libertar, para amar e para viver.” (Tozoni-Reis, 2019, p. 4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar a EA no CRMS, tendo como referencial pedagógico a PHC, o presente estudo trouxe como argumentos: o silenciamento da EA nas reformas e políticas educacionais atuais; a necessidade de superar a fragilidade de sua inserção na escola, tratando-a como uma atividade nuclear do currículo; e a contraposição à *Pedagogia das Competências*, reconhecendo que essa é a teoria pedagógica que dá respaldo à BNCC e, também, por compreender os efeitos negativos na educação escolar e na formação dos filhos da classe trabalhadora.

A partir dos dados coletados e analisados, por meio do *Materialismo Histórico e Dialético* e de suas contribuições para a pesquisa sobre currículo enquanto política educacional, chegamos a uma “categoria síntese de múltiplas determinações”. Assim, em nossas análises, a categoria síntese é a *relação conteúdo-forma*, com a qual foi possível partir empiricamente para compreender criticamente a EA no CRMS em estudo por meio de abstrações.

A primeira questão com a qual nos deparamos foi o fato da EA não constar entre as *Unidades Temáticas* e *Objetos de Conhecimento* (conteúdos curriculares) dos componentes curriculares do CRMS, sendo somente encontrada nas *Ações Didáticas*, entre as orientações de trabalho ao professor para o desenvolvimento de determinadas habilidades, enquanto *Tema Contemporâneo*. Nesse sentido, é possível inferir que a inserção da EA na escola é ainda entendida como algo periférico, como uma “possibilidade” de trabalho em sala de aula, ou seja, não é considerada enquanto atividade nuclear do currículo, que é aquilo que não pode deixar de ser trabalhado pela escola sob pena de ter sua função descaracterizada.

Assim, tendo em vista a importância dos conteúdos curriculares para a PHC, e para uma EA nela fundamentada, outra questão que se apresentava para nós era o esvaziamento dos conteúdos curriculares que a reformulação para atender à BNCC trouxe ao CRMS, já que a BNCC está centrada no desenvolvimento de competências e habilidades.

Esse empobrecimento do currículo é algo muito grave, pois o acesso e a apropriação dessas ferramentas culturais, os conteúdos, dão às camadas populares a possibilidade de lutar pela superação das condições de opressão em que vivem, incluindo-se aí as condições socioambientais, ou seja, com o conhecimento adquirido e problematizado na escola, os educandos podem compreender de uma forma mais ampla os variados fatores que incidem e/ou constituem um problema socioambiental, sejam eles naturais, econômicos, políticos etc.

Nesse sentido, a dissociação conteúdo-forma observada em nossas análises nos leva a refletir sobre o que isso pode significar para a inserção da EA na escola, isto é, que espaços essa dissociação pode abrir? Ou consolidar?

Entendemos que essa dissociação significa que a compreensão da problemática socioambiental por alunos e professores pode não ocorrer em sua totalidade, no sentido de que ela é síntese de múltiplas determinações: essa dissociação implica a incompreensão de que essas determinações têm origem nas relações sociais, no modelo de sociedade e de desenvolvimento hegemônicos, ou seja, no modo capitalista de produção. Em virtude disso, abre-se espaço para uma compreensão pragmática da própria EA com ênfase em “mudar comportamentos”, a partir de ações de cada pessoa em sociedade (Loureiro, 2015).

Além disso, “*ênfatar comportamentos significa ignorar que é possível alterar estes sem mudar de atitude, afinal, por motivos coercitivos variados (culturais e normativos-legais), uma pessoa pode mudar comportamento sem que mude sua visão de mundo e valores*” (Loureiro, 2015, p. 51). Ademais, se a finalidade da educação – enquanto mediação da prática social global que possibilita a efetiva incorporação, pelos indivíduos singulares, do acervo de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos pela humanidade e sintetizados na universidade da prática social (Galvão, Lavoura, & Martins, 2019) – é o desenvolvimento do gênero humano, “*mudar tão somente os comportamentos não é sinal de que se está realizando o processo educativo, mesmo reconhecendo que estas mudanças são relevantes e indispensáveis*” (Loureiro, 2015, p. 51).

É importante lembrar que a mudança de comportamentos e a responsabilização individual são parte do discurso da *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* enquanto apropriação ideológica do ambientalismo pelo sistema capitalista, o que, de acordo com Layrargues (2002), inverte sua estratégia

discursiva, ao considerar que se a crise ambiental é planetária e absoluta ela atinge a todos os seres humanos indistintamente e, nesse sentido, além de vítimas, todos também são responsáveis, da mesma forma, pela crise ambiental. Forma-se, portanto, uma conjuntura na qual a humanidade como um todo aparece tanto como responsável pela atual crise ambiental como vítima de seus efeitos.

Além disso, o propósito fundamental dessa estratégia voltada para o “futuro”, para as “gerações futuras”, é a visibilidade dos problemas ambientais globais e futuros em detrimento dos problemas ambientais locais e presentes, porque é no plano global e no tempo futuro que os sujeitos históricos são diluídos, e todos podem se identificar como “parceiros” num presente com um destino comum, portanto, como “sujeitos ocultos” de um modo absolutamente homogêneo (Layrargues, 2002). Assim, as implicações de um currículo empobrecido nas escolas é justamente a falta de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, elementos culturais necessários à constituição da humanidade dos educandos, para a sua compreensão da realidade socioambiental concreta e para fundamentar teoricamente sua prática para a transformação dessa realidade: a *práxis*.

Por fim, torna-se necessário, agora, apresentar como a relação singular-particular-universal apresenta-se, de acordo com nossas análises, na EA no CRMS, nosso objeto de estudo.

Para Oliveira (2005), discutir sobre o papel da educação é também discutir sobre a “relação indivíduo-genericidade”, isto é, a relação do homem com o gênero humano, o que inclui necessariamente a relação de cada indivíduo singular com as objetivações concretizadas historicamente pelos homens através das gerações, ao longo de toda a história da humanidade. Essas objetivações precisam ser apropriadas pelo indivíduo para que ele possa dominar o sistema de referências do contexto em que vive e, assim, objetivar-se como sujeito ativo e participante das transformações desse contexto. No entanto, para que isso possa ser compreendido nas suas múltiplas determinações, devemos considerar que todo esse processo entre o indivíduo (o singular) e o gênero humano (o universal) se concretiza na relação que o indivíduo tem com a sociedade (o particular).

O que vimos observando no Brasil e em outros países, desde que o projeto neoliberal ganhou força e foi implantado, são políticas educacionais que desconsideram a referida concepção de educação, levando em conta, portanto, a relação singular-universal somente do ponto de vista da relação entre o indivíduo e a sociedade, ou seja, a universalidade (genericidade) é eliminada e a emancipação do homem singular fica restrita somente à concepção de cidadão (“formar para a cidadania”), à relação do indivíduo com o Estado, e não a relação do indivíduo com o gênero humano (Oliveira, 2005).

Nesse projeto de educação, o objetivo último da relação indivíduo-sociedade é o processo de adaptação do indivíduo à sociedade, o que, na concepção neoliberal, se tornou hoje a palavra de ordem e não visa à universalização do homem, mas à universalização do mercado.

Assim, ao analisarmos a EA no CRMS e identificarmos como principal resultado a dissociação da relação conteúdo-forma, vimos que ela é um recorte, uma singularidade que ganha ainda maior significado na particularidade do momento histórico em que foi concebida, ou seja, no fortalecimento do discurso da *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* na BNCC e das demais políticas educacionais, e pelas determinações mais universais, a ideologia neoliberal na Educação, que advém do sistema orgânico do capital com suas contradições.

REFERÊNCIAS

- Accioly, I. (2015). Ideologia do desenvolvimento e do consume sustentável na educação Ambiental: uma análise das políticas públicas na Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. In C. F. B. Loureiro, R. A. C. Lamosa, (Orgs.). *Educação Ambiental no Contexto Escolar: um balanço da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (pp. 68-104). Rio de Janeiro, RJ: Quartet/CNPq.
- Adamiski, E. S., Campelo Junior, M. V., Siqueira, J. F. R., & Valverde, L. H. O. (2022). A educação ambiental no currículo de referência de Mato Grosso do Sul. *EDU Review. International Education and Learning Review / Revista Internacional De Educación Y Aprendizaje*, 10(3), 185-197. <https://doi.org/10.37467/gkarevedu.v10.3147>.
- Agudo, M. M., & Teixeira, L. A. (2020). A Pedagogia Histórico-Crítica como caminho possível para uma Educação Ambiental Crítica. *Debates em Educação*, 12(26), 283-301. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p283-301>

- Agudo, M. M., & Tozoni-Reis, M. F. C. (2020). A educação ambiental histórico-crítica: uma construção coletiva. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, 31(n. esp.1),143-159. <https://doi.org/10.32930/nuances.v31iesp.1.8293>
- Azevedo, J. M. L. (2004). *A educação como política pública*. (3a. ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Bittencourt, M., Silva, A. M., Carmo, E. M., Costa, J. G. M., & Pereira, T. N. (2021). A disciplina escolar Ciências na BNCC e as implicações para a prática docente. In *E-book VIII ENEBIO, VIII EREBIO-NE E II SCEB*. (pp. 3987-3995). Campina Grande, PB: Realize Editora. Recuperado de <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74528>
- Campelo Junior, M. V., Silva, A. T. T., Pulchério, A. S. S., Ayach, L. R., & Wiziack, S. R. C. (2022). A Inserção da Educação Ambiental no componente curricular de Geografia no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul. *Revista Educação Ambiental em Ação*, 20(78). Recuperado de <https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=4264>.
- Cascino, F. (2007). *Educação Ambiental: princípios, história, formação de professores*. (4a. ed.). São Paulo, SP: SENAC São Paulo.
- Corrêa, A., & Morgado, J. C. (2018). A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. In *Anais do III Colóquio Luso-Brasileiro de Educação – COLBEDUCA*, 1-12.
- Cosenza, A., & Martins, I. (2016). Justiça ambiental e conflito socioambiental na prática escolar docente. In *Anais do IV Simpósio Internacional sobre Análise de Discurso*, Belo Horizonte, NAD/FALE/UFMG. Recuperado de https://a39f6f57-0353-41f7-861d-38ed828e9e95.filesusr.com/ugd/0bea23_4d4eb1c7250a488fafa642138072286c.pdf
- Cruz, L. G. C. (2014). *Políticas públicas de educação ambiental: um estudo sobre a agenda 21 escolar*. 2014. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP. Recuperado de <https://cutt.ly/NW5a60z>.
- Cruz, L. G. C. (2018). *Políticas de Educação Ambiental na Escola Pública*. Curitiba, PR: Appris.
- Cruz-Zucchini, L. G. (2021). Educação Ambiental na escola pública: análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. *Ciência & Educação (Bauru)*, 27, e21057. <https://doi.org/10.1590/1516-731320210057>
- Cruz-Zucchini, L. G. C., Bexiga, V.A.C., & Costa, L. R. (no prelo). Educação Ambiental Histórico-Crítica: a construção do ser social e o desenvolvimento de uma consciência ecológica para a transformação da sociedade. *Revista Cocar*. [s.l.]: [s.n.].
- Duarte, N. (2010). O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In L. M. Martins, & N. Duarte. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* (pp. 33-49). São Paulo, SP: Cultura Acadêmica.
- Duarte, N. (2021). O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. In D. Saviani, & N. Duarte. *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*. (pp. 87-102). Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, N., Mazzeu, F. J. C., & Duarte, E. C. M. (2020). O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. *RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24(esp1), 715-736. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13786>
- Evangelista, O. (2009). Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *Anais do I Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais*. Universidade Federal do Pará.

Belém, PA. Recuperado de https://gthfufgrs.files.wordpress.com/2018/05/olinda_como-analisar-documentos.doc

- Franco, L. G., & Munford, D. (2018). Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. *Horizontes*, 36(1), 158-170. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.582>
- Galvão, A. C., Lavoura, T. N., & Martins, L. M. (2019). *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6a ed.). São Paulo, SP: Atlas.
- Guimarães, M. & Plácido, P. O. (2015). A promoção da parceria empresa-escola: a construção do consenso em torno do discurso do desenvolvimento sustentável. In C. F. B. Loureiro, & R. A. C. Lamosa (Orgs.). *Educação Ambiental no Contexto Escolar: um balanço da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (pp. 139-163). Rio de Janeiro: Quartet/CNPq.
- Höfling, E. M. (2001). Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, 55, 30-41. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>
- Kaplan, L. (2017). Análise crítica da política de escolas sustentáveis da CGEA/MEC e de um estudo de caso de uma escola na Baía de Sepetiba (RJ), à luz do capitalismo dependente brasileiro. In Anais do IX EPEA – Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Juiz de Fora, MG.
- Kassiadou, A., & Sánchez, C. (2015). A contextualização da educação ambiental escolar: uma leitura da dimensão pedagógica dos conflitos ambientais no programa Escolas Sustentáveis. In C. F. B. Loureiro, & R. A. C. Lamosa (Org.). *Educação Ambiental no Contexto Escolar: um balanço da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. Rio de Janeiro: Quartet/CNPq.
- Katuta, A. M. (2019). Mercantilização e financeirização da educação brasileira: A proposta neoliberal, o apagão pedagógico global (APG) e as r-existências. *Geografia*, 44(1), 89-111. <https://doi.org/10.5016/geografia.v44i1.14960>
- Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. (M. Echalar). São Paulo, SP: Boitempo.
- Lavoura, T. N. (2020). Método Histórico-Crítico e o Ensino de Ciências: considerações para a didática e a prática pedagógica. *Revista Simbio-Logias – Revista Eletrônica de Educação Filosofia e Nutrição*, 12(17), 103-124. Recuperado de https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/metodo_pedagogico_historico-critico_ensino.pdf
- Layrargues, P. P. (2002). A crise ambiental e suas implicações na educação. In J. S. Quintas (Org.). *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente* (pp. 161-198). (2a ed.). Brasília, DF: IBAMA.
- Layrargues, P. P. (2012). Para onde vai a Educação Ambiental?: o cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra hegemônica. *Revista Contemporânea de Educação*, 7(14), 388-411. Recuperado de <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1677>
- Layrargues, P. P. (2018). Subserviência ao capital: educação ambiental sob o signo do antiecológismo. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 13(1), 28-47. <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol13.n1.p28-47>

- Layrargues, P. P., & Lima, G. F. C. (2014). As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, SP, 17(1), 23-40. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/>
- Leher, R. (2015) Apresentação: Educação Ambiental como crítica ao desenvolvimento sustentável: desafios dos movimentos e das lutas sociais. In C. F. B. Loureiro, & R. A. C. Lamosa (Orgs.). *Educação Ambiental no Contexto Escolar: um balanço da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (pp. 15-34). Rio de Janeiro, RJ: Quartet/CNPq.
- Lei n. 9.394 (1996, 20 de dezembro). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*, Diário Oficial de União. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lima, M. J. G. S., & Trein, E. (2015). Implicações curriculares e pedagógicas da entrada de empresas em escolas públicas na promoção do desenvolvimento sustentável. In C. F. B. Loureiro, & R. A. C. Lamosa (Orgs.). *Educação Ambiental no Contexto Escolar: um balanço da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (pp. 197-220). Rio de Janeiro: Quartet/CNPq.
- Liporini, T. Q. (2020). *A disciplina escolar Biologia na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: expressões da pós-modernidade e do neoliberalismo*. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, SP. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11449/192670>.
- Lopes, A. C. (2004). Políticas Curriculares: continuidade ou mudanças de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, 26, 109-118. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?lang=pt&format=pdf>
- Loureiro, C. F. B. (2015). Educação Ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável: polêmicas, aproximações e distanciamento. In C. F. B. Loureiro, & R. A. C. Lamosa (Orgs.). *Educação Ambiental no Contexto Escolar: um balanço da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (pp. 35-67). Rio de Janeiro, RJ: Quartet/CNPq.
- Loureiro, C. F. B., & Lamosa, R. A. C. (2015). *Educação Ambiental no Contexto Escolar: um balanço da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. Rio de Janeiro, RJ: Quartet: CNPq.
- Malanchen, J. (2014). Currículo e pedagogia histórico-crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares. In Anais da X ANPED SUL, 1-14. Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de <https://cutt.ly/iW5jXeN>
- Malanchen, J. (2016). *Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Martins, L. M., & Lavoura, T. N. (2018). Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, Curitiba, 34(71), 223-239. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>
- Marx, K. (1974). Introdução à crítica da economia política. In K, Marx. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos* (pp. 107-138). São Paulo, SP: Abril Cultural, Coleção Os Pensadores.
- Marx, K. (2011). *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo, SP: Boitempo, Rio de Janeiro, RJ: Ufrj.
- Masson, G. (2012). As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In Anais do IX Seminário ANPED Sul. 1-13. Caxias do Sul, RS, Brasil. Recuperado de <https://docplayer.com.br/26066917-As-contribuicoes-do-metodo-materialista-historico-e-dialetico-para-a-pesquisa-sobre-politicas-educacionais.html>

- Mato Grosso do Sul (2019). Secretaria de Estado de Educação. *Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental*. H. Q., Daher, K. B. França, & M. M. S. A. Cabral (Orgs.). Campo Grande: SED. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ms_curriculo.pdf
- MEC – Ministério da Educação. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>
- MEC – Ministério da Educação. (1998). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf
- MEC – Ministério da Educação. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>
- MEC – Ministério da Educação. (2017). *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da base nacional comum curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Recuperado em: <https://cutt.ly/WW5aukM>
- MEC – Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf
- Mendes, C. B. (2015). *Influências de instituições externas à escola pública: privatização do ensino a partir da educação ambiental?* (Dissertação de Mestrado) programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, área de concentração Ensino de Ciência. Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP. Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/items/decb7bc1-a62e-4892-aa52-5912ba2b5f42>
- Moraes, S. C. (2009). (Re)Discutindo a ação do estado na formulação e implementação das políticas educacionais. *Educação*, Porto Alegre, RS, 32(2), 159-164,. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5514>
- Movimento Pela Base. (2022). Recuperado de <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>
- Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In A. A. Abrantes, N. R. Silva, & T. F. Martins (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia* (pp. 25-51). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Peroni, V. M. V. (2000). O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. In *Anais da XXIII Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, MG. Recuperado de <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0508t.PDF>
- Pires, M. F. C. (1997). O materialismo histórico-dialético e a Educação. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 1, 83-94. <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>
- Rabelo, J., Jimenez, S., & Segundo, M. D. M. (2009). Educação para todos e reprodução do capital. *Trabalho Necessário*, 7(9), 1-24. Recuperado de <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/6097/5062>
- Sandaniel, A., Rissi, L. M. S., & Ruiz, M. J. F. (2019). Contribuições do materialismo histórico dialético para análise dos documentos de políticas educacionais. In *Anais da SEDU – Semana da Educação e Congresso Internacional de Educação – Contextos Educacionais: formação, linguagens e desafios*, Universidade Estadual de Londrina, 1-10. Recuperado de [http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/Anais/2019/EIXO%208/28%20contribuicoes%20do%20materialismo%20historico%20dialetrico%20para%20analise%20dos%20documentos%20de%20politicass%20educacionais%20\(1\).pdf](http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/Anais/2019/EIXO%208/28%20contribuicoes%20do%20materialismo%20historico%20dialetrico%20para%20analise%20dos%20documentos%20de%20politicass%20educacionais%20(1).pdf)

- Saviani, D. (2008). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. (11a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2010). Importância do conceito de “clássico” para a pedagogia. In A. Teixeira Júnior (Org.). *Marx está vivo!* (pp. 15-28) Maceió, AL: Uneal.
- Silva, C. A. G. (2021). A BNCC está aí... E agora professor, o que muda em suas aulas? In *E-book VIII ENEBIO, VIII EREBIO-NE e II SCEB*. (pp. 3996-4006). Campina Grande, PA: Realize. Recuperado de <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74782>
- Silva, M. M. (2018). *A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora*. (Tese de Doutorado) em Educação Escolar). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11449/157212>
- Soares, C. L., Taffarel, C. N. Z., Varjal, E., Castellani Filho, L., Escobar, M. O., & Bracht, V. (2012). *Metodologia do ensino da educação física*. (2a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Stahelin, N., Accioly, I., & Sánchez, C. (2015). The promise and peril of the state in neoliberal times: implications for the critical environmental education movement in Brazil. *Environmental Education Research*, 21(3), 433-446.
- Subtil, M. J. D. (2016). Reflexões sobre marxismo e perspectiva teórico-metodológica para a pesquisa em políticas educacionais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, 8(2), 153-162. <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/16439/13090>
- Tanezini, T. C. Z. (2004). Parâmetros teóricos e metodológicos para análise de políticas sociais. *Ser Social*, (14), 13-44. https://doi.org/10.26512/ser_social.v0i14.12937
- Tozoni-Reis, M. F. C. (2007). *Metodologia de Pesquisa Científica*. Curitiba, PR: IESDE Brasil S.A.
- Tozoni-Reis, M. F. C. (2019). Sobre educar e transgredir. *Ciência & Educação*, Bauru, 25(1), 3-4. <https://doi.org/10.1590/1516-731320190010001>
- Tozoni-Reis, M. F. C. (2020). O Método Materialista e dialético para a pesquisa em Educação. *Rev. Simbio-Logias – Revista Eletrônica de Educação Filosofia e Nutrição*, 12(17), 67-84. Recuperado de https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/o_metodo_materialista_historico_e_dialetico.pdf
- Tozoni-Reis, M. F. C., & Campos, L. M. L. (2015). A formação inicial de professores no fortalecimento da educação ambiental escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica. In C. F. B. Loureiro, & R. A. C. Lamosa (Org.). *Educação Ambiental no Contexto Escolar: um balanço da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (pp. 105-138). Rio de Janeiro, RJ: Quartet/CNPq.
- Tozoni-Reis, M. F. C., Maia, J. S. S., Teixeira, L. A., Cruz, L. G., Neves, J. P., Cassini, L. F... Janke, N. (2011). Educação ambiental escolar: compreendendo as fontes de informação e a necessidade de formação dos professores da educação básica como educadores ambientais críticos. In *Anais do XI Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores, I Congresso Nacional de Formação de Professores* (pp. 608-618), Águas de Lindóia. Por uma política nacional de formação de professores... São Paulo: UNESP, PROGRAD.
- Unesco – Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)*. Tailândia. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por

Unesco – Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (2015). *Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos*. Fórum Mundial de Educação 2015, Incheon, Coreia do Sul.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por

Zank, D. C. T., & Malanchen, J. (2020). A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In J. Malanchen, N. S. D. Matos, & P. J. Orso (Org.). *A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular* (pp. 131-160). Campinas, SP: Autores Associados.

Recebido em: 17.02.2023

Aceito em: 07.11.2023