

ELIANE CHAINÇA

O CONCEITO DE CONSCIENTIZAÇÃO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador: Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira

ARARAQUARA – SP

2013

ELIANE CHAINÇA

O CONCEITO DE CONSCIENTIZAÇÃO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador: Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira

Data da defesa: 25/ 02/ 2013

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira

Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP) – Campus de Araraquara-SP

Membro Titular: Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida

Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP) – Campus de Araraquara-SP

Membro Titular: Prof. Dr. Ernesto Jacob Keim

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) – Blumenau-SC

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho à minha mãe, Vilma (*in memoriam*), que me incentivou a enfrentar este desafio, mas, infelizmente deixou-me no início da jornada... Seguramente foi a lembrança de sua força que me guiou nos momentos difíceis...

Dedico também esta conquista à minha amada filha, Juliana, por seu carinho, alegria, companheirismo, amizade, compreensão... e seu lindo sorriso, que ilumina meus dias...

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe e, em especial, à minha filha querida, pessoas a quem dediquei este trabalho.

Ao meu pai, João, que mesmo não entendendo a dimensão e importância deste título para minha vida profissional, sempre me ajudou quando precisei.

Ao meu orientador, Professor Dr. Edilson Moreira de Oliveira (e, mais ainda, ao amigo Edilson). Não tenho palavras para expressar o quanto seu apoio e amizade foram fundamentais para que eu vencesse este desafio.

Aos membros da banca de qualificação, Professor Dr. José Luis Vieira de Almeida e Professora Dra. Maria Eliza Brefere Arnoni, pelas fundamentais contribuições dadas ao trabalho e pela atenção dispensada ao longo de todo o processo.

À amiga Simone Buchala, pela amizade incondicional; pelo carinho, pelo suporte e pelo respeito... Posso dizer que devo grande parte desta conquista a seu incentivo e confiança...

A todos que fizeram parte de minha vida nestes últimos anos e que, mesmo sem perceberem, ajudaram-me com palavras de estímulo e consideração.

Educação Ambiental nada mais é do que
EDUCAÇÃO...
(OLIVEIRA, 2004).

RESUMO

No final do século XX, uma crise ambiental civilizatória endereça à instituição escolar uma urgência social denominada educação ambiental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como resultado desse momento histórico, inserem a temática ambiental na esfera educacional brasileira, bem como acatam as ambições de encontros e documentos ao dispô-la como tema transversal. No material, como em outros discursos ambientais, os conceitos de consciência e de conscientização aparecem de forma recorrente; e esta última é considerada, atualmente, uma das palavras-chave quando o assunto é educação ambiental. Conscientização é um conceito polissêmico, construído socialmente e condicionado a circunstâncias materiais e históricas; por este motivo, a presente dissertação teve por objetivo determinar como este importante conceito é apropriado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais relacionados às questões ambientais. A pesquisa configurou-se como teórico-bibliográfica e fundamentou-se na filosofia hegeliano-marxista e em referenciais teóricos como Vieira Pinto e Paulo Freire, ressaltando, ademais, a expressiva participação do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) no contexto abordado. A análise também foi norteadada pela Teoria das Representações Sociais, de Henry Lefebvre, e pelos estudos de Ivo Tonet. Avaliou-se que os PCN insistem que é fundamental despertar a consciência do indivíduo, por isso apresentam uma coerência interna já que se fixam no âmbito da emancipação política, ou seja, apenas na esfera da consciência. Conseqüentemente, o discurso da conscientização acaba sendo uma representação, pois a conscientização é da esfera do Ser e só poderia acontecer na perspectiva da emancipação humana, o que é impossível de se alcançar neste sistema.

Palavras – chave: Conscientização. Consciência. Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Ambiental. Representação.

ABSTRACT

In the late twentieth century, a man-made environmental crisis carries to the schools a social urgency called environmental education. The National Curriculum Parameters (PCN), as a result of this moment, insert the environmental issue in the Brazilian education, as well as hold the claim of gatherings and documents when show it as a broad theme. In the material, as in other environmental speeches, the concept of conscience and awareness appears frequently; and this last is considered, lately, one of the keywords when the subject is environmental education. Awareness is a polysemic concept, socially built and carried to histories and materials; therefore, this essay aimed to determine how this concept is used by the PCN at the environmental issues. The research was established as theoretic and bibliographic and was based at the philosophy of Hegel and Marx, and at important theoreticians as Vieira Pinto and Paulo Freire, noting, moreover, the expressive participation of ISEB (*Instituto Superior de Estudos Brasileiros*) at the studied subject. The essay was as well guided by the Social Representations Theory, by Henry Lefebvre, and by the studies of Ivo Tonet. It was noted that the PCN insist that is primordial to awake the individual awareness, and so it shows an internal consistency, once it's fixed at the subject of the political emancipating, in other words, only at the awareness. This way, the awareness speech ends as a representation, because the awareness itself is from the Self and would only happen in the vision of human enfranchisement, which is impossible to achieve in this social way.

Keywords: Awareness. Consciousness. National Curriculum Parameters. Environmental Education. Representation. Human Emancipating.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 CONSCIÊNCIA E CONSCIENTIZAÇÃO	14
2.1 Hegel e o Conceito de Conscientização	14
2.2 Consciência e Conscientização: contexto educacional brasileiro	21
2.3 Conscientização: emancipação política ou emancipação humana?	27
2.4 Consciência e Conscientização na Relação Homem e Natureza: o saber ambiental	28
3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	33
3.1 Panorama Histórico-Crítico	33
3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Ambiental	37
4 ANÁLISE DO CONCEITO DE CONSCIENTIZAÇÃO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	41
4.1 Os PCN e a Noção de Conscientizar	41
4.2 Teoria das Representações Sociais	45
4.3 Análise do Conceito de Acordo com Lefebvre	48
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	62

1 INTRODUÇÃO

A degradação do ambiente, provocada pela exploração do capital, atinge sobremaneira a práxis em sua dimensão humano-social. Para desenvolver suas funções vitais de habitação, produção, serviços e lazer o homem tem consumido recursos naturais, transformando-os, e devolvendo-os na forma de gases, vapores e resíduos poluentes. Trata-se de uma relação de claro desequilíbrio, que tem desencadeado sérias perturbações na ordem natural dos fenômenos ambientais.

A problemática ambiental, porém, não é exclusiva da sociedade atual. As distintas relações que o homem estabeleceu com a natureza foram fundamentadas no domínio desta, embora ele sempre continuasse dependente dos recursos naturais. A relação do homem com a natureza nos últimos séculos, sob o modelo de sociedade estabelecido pelo modo de produção industrial e tecnológico, baseado no lucro, definiu o quadro de degradação ambiental vivenciado na contemporaneidade. (BUENO, 2010).

A constatação e a decorrente preocupação resultante desta relação desigual chegaram a níveis globais em meados do século XX, gerando uma diversidade de acordos multilaterais concernentes às mais diversas questões ambientais. Assim, considera-se o marco inicial da educação ambiental no âmbito internacional a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente, realizada em Estocolmo, em 1972, em que se firmaram as bases para um novo entendimento a respeito das relações entre o ambiente e o desenvolvimento, de modo que hoje não é mais possível falar de um sem considerar o outro.

Em todos os eventos que se sucederam, enfatizou-se a necessidade de se criar instrumentos para tratar problemas ambientais e proporcionar a urgente tomada de consciência¹ da população com relação a estes problemas, em outras palavras, uma nova ética universal para se alcançar um novo tipo de desenvolvimento, que passou a ser denominado de desenvolvimento sustentável.

Entre estes instrumentos estão propostas de superação da crise ambiental elaboradas por organismos internacionais, que se caracterizam como determinantes

¹ A expressão 'tomada de consciência' foi utilizada como um dos objetivos da Educação Ambiental, segundo a Carta de Belgrado (1975). Este documento apresenta a necessidade imperativa de mudanças nos sistemas educativos.

que dirigem a sociedade atual e transformam-se em metas para os países em desenvolvimento, como o Brasil.

A crise ambiental, para muitos entendida como uma crise civilizatória (SOFFIATI, 1987; GUIMARÃES, 2001; MORIM, 2002; GADOTTI, 2000 apud OLIVEIRA, 2004) endereça à instituição escolar uma urgência social denominada Educação Ambiental, a qual tem seu corpus teórico gestado a partir dos encontros anteriormente citados, e aponta para a necessidade de mudança na mentalidade de consumo, estabelecendo-se novos modos de produção e estilos de vida. O discurso oficial do desenvolvimento sustentável penetra nas políticas ambientais e em suas estratégias de participação social, e a problemática abre um processo de transformação do conhecimento. Neste contexto, o saber ambiental (LEFF, 1998) desemboca no terreno da educação, questionando os paradigmas estabelecidos e os saberes teóricos que legitimaram o crescimento econômico até então, buscando uma nova racionalidade social e econômica.

Nesta perspectiva, os conceitos de consciência e conscientização passam a figurar no discurso ambiental, em textos normativos e em documentos internacionais, considerados marcos históricos da educação.

Em meados da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como resultado desse momento histórico, inserem a temática ambiental na esfera educacional brasileira, bem como acatam as ambições de encontros e documentos ao dispô-la como tema transversal e apresentar o que é a educação ambiental, a sustentabilidade e a importância de ambas na conjuntura atual. O eixo norteador sugerido pelo referencial é a formação do cidadão consciente, apto a decidir e atuar na realidade socioambiental. Portanto, no que diz respeito à educação ambiental, a proposta de formação de uma **consciência ambiental** converte-se num processo ideológico e político que mobiliza os atores sociais a transformar suas relações sociais de produção e a abrir novos caminhos de desenvolvimento. (BUENO, 2010).

Para Leff, essa formação, entendida como a construção de uma racionalidade ambiental produtiva, deveria implicar em assumir o compromisso da criação de novos saberes e recuperar a função crítica, prospectiva e propositiva do conhecimento; gerar um saber eficaz, capaz de levar aos processos de mudança histórica e ideais de igualdade, justiça e democracia; criar novos conhecimentos, métodos e técnicas para construir uma racionalidade social, na qual os valores

culturais e potenciais da natureza orientem o renascimento da humanidade no novo milênio (LEFF, 1998, p.221). Mas não é o que acontece.

Assim como os PCN, manuais, apostilas e livros didáticos, que têm papel fundamental na educação escolar, perpetuam na base das salas de aula as ideias dos níveis superiores e trazem os conteúdos escolares que serão cobrados pelos sistemas de avaliações externas, segundo princípios dos organismos internacionais, que determinam os índices de escolaridades para os países em desenvolvimento, ainda que unilateralmente. (ARNONI, 2012).

Os Parâmetros foram implementados em todo o território nacional em 1997. Na ocasião, eles foram considerados referência de renovação e reelaboração da proposta curricular. Em sua Introdução, o documento é caracterizado como “um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental de todo o País”, cuja função é “orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações” (BRASIL, 1997a, p.13). E, segundo o texto que o precede, ele objetiva ainda atender às necessidades de educadores que se encontram distantes da produção pedagógica atual, pois se configura como uma proposta flexível a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos.

Também nos PCN (BRASIL, 1997c) está firmado que a principal função do trabalho com o tema meio ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e a atuar na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade local e global. Para isso, declara, “é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos. Esse é o grande desafio para a educação” (p.68).

Conforme citado anteriormente, em todo o material, como em outros discursos ambientais, os conceitos de consciência e de conscientização aparecem de forma recorrente, por isso esta última foi eleita a categoria de análise desta Dissertação de Mestrado. Conscientização é considerada, atualmente, uma das palavras-chave quando o assunto é educação ambiental. Trata-se de um conceito polissêmico, construído socialmente e condicionado às condições materiais e históricas. Sendo assim, a presente pesquisa tem por **objetivo** levantar a apropriação que os PCN fazem do conceito de conscientização, fio condutor deste trabalho.

A análise será fundamentada na filosofia hegeliano-marxista, pois a categoria consciência surge com Hegel. Serão adotados também como referenciais teóricos Vieira Pinto e Paulo Freire, ressaltando-se, ademais, a expressiva participação do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) neste contexto. Especificamente, a apreciação dos dados também irá se nortear pela teoria das representações sociais, de Henry Lefebvre, recuperada nos estudos de Almeida (1997; 2001). A escolha de Lefebvre como referencial de análise se dá por sua fundamentação filosófica e pela perspectiva crítica do autor, fatos que atendem às expectativas da pesquisa.

A dissertação será estruturada na forma de uma **pesquisa de cunho bibliográfico** e, para tanto, o **universo** de investigação limitar-se-á aos volumes 1, 4, e 9 dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, uma vez que as bases pesquisadas apontam que tal objeto ainda encontra-se na seara dos estudos exploratórios, razão pela qual um estudo aprofundado dos referidos volumes apresenta-se como relevante, dado a inexistência do presente; bem como por estarem relacionados ao tema em questão e por considerarem como público alvo as crianças atendidas da 1ª. a 4ª. série (atualmente, 2º ao 5º ano), cujo amadurecimento favorece a capacidade de compreensão e análise crítica do conhecimento.

A apresentação das informações está organizada em três capítulos:

O primeiro capítulo apresenta o referencial teórico relativo à categoria conscientização. São consideradas as perspectivas de Vieira Pinto, cujas concepções fundamentam-se em Hegel, e de Paulo Freire, educador que se pauta nas propostas do ISEB (Instituto Superior dos Estudos Brasileiros), órgão responsável pela criação do vocábulo conscientização. Árduo defensor da consciência crítica, Vieira Pinto foi também um dos atuantes membros do ISEB, instituto que, mesmo com posições políticas divergentes, defendia a convicção de que somente com o debate e o confronto de ideias seria possível formular um projeto ideológico comum para o Brasil (RODRIGUES, 2010).

O segundo capítulo estuda o corpus da pesquisa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são apresentados, considerando-se sua história, contextualização e caracterização; sobretudo os Parâmetros que trabalham com as questões ambientais. Também são destacadas algumas críticas ao documento, desde seu processo de elaboração até com relação aos conteúdos pretendidos.

O terceiro capítulo propõe a análise do conceito de conscientização nos PCN, universo da pesquisa, por meio da Teoria das Representações Sociais, de Henry Lefebvre, associada aos estudos de Tonet, que discute e conceitua emancipação política e emancipação humana. A partir da análise via Teoria das Representações Sociais será apresentada a coerência interna e os nexos causais que norteiam a coerência dos Parâmetros.

2 CONSCIÊNCIA E CONSCIENTIZAÇÃO

2.1 Hegel e o Conceito de Consciência

O homem age em função de seu conhecimento e conhece para agir, e é na ação que descobre de uma maneira plena o que é a realidade, configurando-se, assim, ação e conhecimento como dois elementos constitutivos da práxis humana. O conhecimento medeia a ação, enquanto a possibilita e a explicita, e a ação medeia o conhecimento enquanto lhe fornece seu conteúdo, sua inspiração. Assim, a ação aparece como expressão do conhecimento e o conhecimento como interiorização da ação, razão pela qual a ação institui-se como tradução do conhecimento e o conhecimento como tomada de consciência que justifica a ação, motivo pelo qual tal complementaridade dialética impede a concepção do conhecimento como apenas um fenômeno biológico, isto é, como a recepção passiva de conteúdos vindos de fora. (OLIVEIRA, 2004).

Nesse sentido, o conhecimento exige do ser humano uma tomada de decisão diante do que é recebido, ainda que implícita, pois não existe um encontro neutro do homem com o mundo, mas um encontro sempre mediado pela gênese do mundo concreto e da linguagem. O encontro do Ser, nesse caso o homem, com a realidade, é sempre situado como momento de um todo, isto é, de um conjunto de relações.

Nessa perspectiva, o conhecimento relaciona-se de maneira intrínseca com o conceito de consciência. Segundo Chauí (2001), consciência é a capacidade para conhecer, para saber que conhece e para saber que conhece o que conhece. A consciência é um conhecimento das coisas e de si e um conhecimento desse conhecimento.

Severino (2002) conceitua consciência como um campo do psiquismo no qual se fazem presentes os dados mentais das várias formas de percepção que temos dos aspectos da realidade em geral. As informações do mundo real não podem estar fisicamente presentes na nossa consciência, por isso elas são representadas,

Como se vê, discutir a filosofia como processo de conhecimento é investigar o conhecimento mesmo. Segundo Severino (2001, p. 19), “Conhecer é uma atividade original que se confunde com o impulso da vida. A atividade subjetiva se desenvolve integrando-se à existência como um todo”; assim, a consciência se apresenta como algo que flexibiliza e potencializa o equipamento biopsíquico da espécie. Em linhas

gerais, para o autor, o conhecimento é o esforço do espírito humano para compreender a realidade. E acrescenta:

O que denominamos 'conhecimento' é uma relação do sujeito com um objeto (...). A apreensão de sentido das coisas é resultante de determinada modalidade de vínculo entre uma dimensão da subjetividade e uma dimensão da objetividade. Sem algum sujeito para 'observar' o mundo, não haveria como se referir a este. Qualquer hipótese sobre o mundo depende radicalmente de uma subjetividade apreendedora. (SEVERINO, 2001, p. 23).

O autor, em seu trabalho na procura do entendimento da cultura, aponta a consciência como uma "estratégia de vida", integrada às atividades humanas e co-responsável pela sobrevivência material. Na história do homem, a consciência foi adquirindo autonomia, expressando uma capacidade para lidar com os objetos do mundo. Este desenvolvimento é representado pelo filósofo através de círculos concêntricos que se expandem a partir de um núcleo central, que é a própria vida orgânica natural. "A cada estágio de sua expansão, a consciência se vê como um sujeito que estabelece uma determinada forma de relação com o objeto de seu conhecimento". (SEVERINO, 2002, p. 35).

Também na história do pensamento humano, apresentam-se distintas concepções de mundo, em virtude de diferentes tomadas de posição com relação às ideias e respectivos objetos. Por um lado, observa-se uma corrente que advoga que o pensamento constituiria um reino original e irreduzível por essência e as ideias teriam existência absoluta. Por outro lado, funda-se a concepção que admite serem as ideias o reflexo, no plano da organização cerebral do homem, das realidades e leis existentes no mundo exterior (OLIVEIRA, 2004).

Essa separação gerou, no que diz respeito ao problema do conhecimento, dois grandes mundos de pensamento, que, no decorrer da história, foram se alternando em concepções filosóficas acerca da realidade.

A Idade Moderna caracterizou-se por um projeto Iluminista, o qual considerava que por meio dos conhecimentos obtidos racionalmente os homens não apenas se esclareceriam individualmente como ainda poderiam construir uma sociedade mais adequada e justa, contrapondo-se à Idade das Trevas, forma como se referiam à era antecedente, a Idade Média.

Sobre as preocupações da filosofia moderna, Saviani (1982) declara que:

...enquanto as preocupações da filosofia antiga e medieval eram *ontológicas*, as preocupações da filosofia moderna são *epistemológicas*, ou seja, tratava-se, antes de tudo, de avaliar qual a verdadeira capacidade de o homem conhecer a realidade que o circunda. (p. 61).

Neste momento, duas foram as orientações pelas quais se expressou a nova postura crítica da filosofia: a do *racionalismo idealista* e a do *racionalismo empirista*. O primeiro defendia a posição de que o conhecimento verdadeiro só era possível na intuição intelectual, que se dava no ato de reflexão; o segundo acreditava que o único conhecimento possível e válido era aquele que se tinha por intermédio de ideias formadas das impressões sensíveis.

No século XVIII, o *criticismo* de Kant representou a tentativa de sintetizar essas orientações. Desenvolveu-se uma teoria do conhecimento que integrava aspectos do idealismo e do empirismo, insistindo que o conhecimento pressupõe formas lógicas anteriores à experiência sensível, mas estas só exerciam alguma função se aplicadas sobre conteúdos empíricos fornecidos pela experiência.

Segundo Severino (2002), a síntese kantiana também se desdobrou, deixando uma dupla herança, entre elas, via Hegel, que voltou à metafísica idealista priorizando novamente o sujeito e a intuição intelectual.

Hegel (1770-1831), um dos maiores filósofos da história ocidental, considerava o pensamento racional como o único meio de atingir a essência, o conteúdo universal, a verdade, o conceito, o conhecimento.

Sendo o conceito a alma de todas as coisas, para Hegel ficava evidenciado que o processo do mundo era um processo lógico, isto é, um processo de desenvolvimento, até certo ponto, da ideia absoluta antes da criação, e, portanto, o processo da realização do espírito consistia em descobrir esse desenvolvimento lógico no tempo. Por isso, de acordo com Polo (2007), o diagnóstico hegeliano é taxativo: conhecer é transcender o imediato; nosso conhecimento não pode ser medido desde o início pelo conhecido em imediação.

Em resumo, para este filósofo, tudo desaguava na consciência, a qual ele chamou consciência do Absoluto. Daí decorre também o sistema filosófico hegeliano sustentar-se a partir do conceito de Ser, pois, segundo Hegel, tudo o que existe é Ser.

Andery (2001) explica: o Ser é fundamentalmente um vir-a-Ser, em virtude de que o modo como o Ser se apresenta num determinado momento configura apenas um modo do seu existir, contemplando uma dentre as múltiplas potencialidades possíveis de serem desenvolvidas; razão pela qual Hegel concebe o Ser como um Ser-em-processo, que, estando em permanente mudança, conserva-se a si mesmo em cada estágio do processo por que passa.

Tal concepção não implica a anulação da identidade do Ser, mas a instauração dessa identidade no processo contraditório que norteia seu desenvolvimento, pois, se o verdadeiro Ser é um Ser-em-movimento, somente assim pode ser compreendido.

Nesta perspectiva, se o homem, enquanto um Ser, está em contínuo processo de transformação, o mesmo aplica-se ao conhecimento por ele produzido, pois o conhecimento é um processo contínuo, vinculado às condições históricas que o determinaram, razão pela qual não podemos falar em verdades eternas, pois a verdade encontra-se submetida à razão humana e a razão humana submetida ao seu momento histórico.

Considerando esta postura, Chauí (2001) afirma que Hegel defendeu a transformação da razão e de seus conteúdos como obra racional da própria razão, pois acreditava que a razão não estava no tempo; ela era o tempo. Ela dava sentido ao tempo. (CHAUÍ, 2001). À concepção de processo acrescenta-se o que afirma Penha (1994, p.61): “Explicar pela razão é deduzir, de cada afirmação, necessariamente outra, num encadeamento de raciocínio que se assemelha à demonstração de um teorema”.

Também Vieira Pinto caracteriza a razão como um processo histórico, e explica que:

A razão é um processo histórico porque o homem que a possui é ele próprio um ser histórico no seu desenvolvimento total. A constituição das suas estruturas orgânicas, em particular a dos órgãos nervosos centrais, com a capacidade de reflexão da realidade que cada grau de complexidade dos aparelhos perceptivos e ideativos permite, vai evoluindo ao longo do processo da sua constituição como animal humanizado. A hominização, como sucesso histórico, condiciona a historicidade de toda a realidade humana. (...) Razão em sentido corrente é o nome dado à forma mais perfeita do reflexo da realidade na capacidade perceptiva e reflexiva do homem, em função do grau de complexidade e aperfeiçoamento a que atingiu o seu sistema de relação com o mundo. (VIEIRA PINTO, 1969, p.100).

Assim percebe-se que, no mundo histórico, o que domina é mutável: o evento de hoje difere do de ontem. A contradição é a raiz do movimento. Na Fenomenologia do Espírito, Hegel traz a aplicação da lógica na conduta do Ser\Espírito ao se relacionar com o mundo, nos oferece o que denomina como a escada necessária para que o indivíduo chegue à compreensão de si mesmo enquanto espírito. O saber de si enquanto espírito é, pois, o mais alto grau ao qual o saber poderia chegar. O espírito está presente desde o início, ele já é. Entretanto, só por meio de figuras de consciência (certeza, percepção, entendimento) é que pode tornar-se verdadeiramente espírito, pois é necessário que para tal possua a consciência-de-si enquanto espírito. A consciência apresenta-se o ponto chave através do qual o espírito pode saber a si mesmo enquanto espírito, o que propicia o único meio de tornar o indivíduo realmente livre de um espírito no qual apenas possa estar posto como consciência alienada. A cada novo estágio, o Espírito se conscientiza mais de si através dos elementos de contradição contidos em sua própria fase histórica.

O homem é consciência-de-si. É consciente de si, consciente de sua realidade e de sua dignidade humanas. É nisso que difere essencialmente do animal, que não ultrapassa o nível do simples sentimento de si. O homem toma consciência de si no momento em que – pela primeira vez – diz ‘Eu’. (KOJÈVE, 2002, p.11).

Ainda de acordo com Kojève (2002), o homem que contempla é absorvido pelo objeto que ele contempla e só pode voltar a si pelo desejo (consciente), que constitui esse Ser como Eu e o revela como tal. Portanto, “O Ser do homem, o Ser consciente de si, implica e supõe o desejo” (p.11). Ao contrário do conhecimento, que mantém o homem em quietude passiva, o desejo torna-o inquieto e leva-o à ação.

Para que o homem seja verdadeiramente humano, para que se diferencie realmente e essencialmente do animal, é preciso que nele, o desejo humano supere o simples desejo de conservação, é preciso que se arrisque em função do seu desejo humano. Por isso, segundo Kojève (2002, p.14), “(...) falar da origem da consciência-de-si é necessariamente falar do risco de vida (em vista de um objeto essencialmente não-vital)”.

À possibilidade de conciliação dos contrários, Hegel chama *dialética*. “A razão, na concepção hegeliana, é dialética” (PENHA, 1994, p. 63). Esta razão, que está constantemente evoluindo na História, apresenta três momentos: Quando raciocino, estabeleço uma afirmação, formulo uma *tese*. Esta, por sua vez, enseja que outra afirmação se lhe oponha, constituindo-se em uma *antítese*. Diante da oposição surgida, a razão se esforça na busca de uma terceira afirmação que conduza à unidade das duas primeiras, a uma *síntese* de ambas.

Em oposição ao formalismo metafísico, pois, o modo dialético de pensar abre mão das especulações e confusões oriundas desse, considera-se o fato de que o homem, enquanto um ser pensante, produtor de significados, é um ser que ao interagir com a realidade conhece-a e a explica, constituindo-se como produtor e, ao mesmo tempo, produto desse mundo; necessitando, portanto, ser compreendido, em todos os seus aspectos e relações estabelecidas, por meio das mesmas ideias gerais que explicam a realidade na sua totalidade.

Assim procedendo, com Hegel a dialética retoma seu lugar como preocupação filosófica. Partindo das ideias de Kant sobre a capacidade de intervenção do homem na realidade, sobre as reflexões acerca do sujeito ativo, Hegel tratou da elaboração da dialética como método, desenvolvendo o princípio da contradição, afirmando que *uma coisa é e não é ao mesmo tempo* e sob o mesmo aspecto.

Para Hegel, na Fenomenologia, a consciência não pode ser percebida enquanto ser único, individual, mas sim como uma consciência que representa o universal, o espírito atuante no mundo.

Para falar sobre consciência, Hegel recorre à tragédia grega e apresenta a dialética do Senhor e do Escravo, em que dois seres, em estado de natureza, se encontram e ocorre a sobreposição de um sobre o outro. Mas ambos resistem, pois, para que a realidade humana possa constituir-se como realidade reconhecida, é preciso que ambos os adversários continuem vivos após a luta e um deve ter medo do outro, deve ceder, deve recusar-se a arriscar a vida em nome da satisfação de seu desejo de reconhecimento. Deve abandonar seu desejo e satisfazer o desejo do outro.

Trata-se de uma supressão dialética, ou seja, suprime-se conservando o que foi suprimido. Na verdade, a entidade suprimida dialeticamente é anulada em seu aspecto contingente, é desprovida de sentido, é destituída de autonomia.

Desta forma, Kojève (2002) explica que a sociedade só é humana, pelo menos na origem, sob a condição de implicar um elemento de dominação e um elemento de sujeição, existências autônomas e existências de dominação. Por isso, segundo o autor, “falar da origem da consciência-de-si é falar necessariamente da autonomia e da dependência da consciência-de-si, da dominação e da sujeição” (p.15).

Hegel quer dizer que o senhor não é senhor ‘em-si, mas por meio de uma mediação, isto é, uma relação. O senhor se define por sua relação com o escravo. A consciência só surge com o reconhecimento mútuo. Neste processo, em determinado período o homem é escravo, entretanto, a própria ideia de homem concebe a liberdade e se antepõe à escravidão. Homem e escravidão entram em contradição. Homem deixa de ser escravo, o Espírito ganha consciência. A consciência caminha de uma certeza ingênua sobre o objeto, uma certeza imediata ligada aos sentidos, passa pela percepção, utiliza-se da abstração, para posteriormente compreender que a única verdade é a certeza de sim mesmo.

Quanto às formas de representação e do pensamento, Hegel explica:

Estas duas formas, a da representação e a do pensamento, aparecem em primeiro lugar, como opostas, como antagônicas; e é natural que, logo, somente se tornem conscientes de sua diferença, e, portanto, apareçam uma diante da outra hostilmente. É somente depois que o pensar se concebe concretamente, que se aprofunda em si e se aproxima como concreto à consciência. O concreto é universal, o que é determinado em si; por conseguinte, contém seu outro em si. O espírito é primeiramente abstrato, está confundido em sua abstração; e nesta confusão ele se conhece (sabe) somente como distinto e em oposição ao outro. (1983, p.125).

Finalmente, segundo Kojève (2002), a certeza do senhor é, portanto, objetivada e mediatizada pelo reconhecimento do outro, do escravo. Enquanto o escravo continua sendo um Ser imediato, natural, bestial, ele poderá, no máximo, querer reformar o mundo natural que lhe é hostil, mudar-lhe detalhes, sem modificar-lhe o caráter essencial. Esse homem agirá como “reformista hábil, até como conformista, mas nunca como verdadeiro revolucionário. (...) o mundo em que vive pertence ao senhor” (p.30). Não é a reforma, mas a supressão dialética ou revolucionária do mundo que o pode libertar, satisfazê-lo. Porém, essa

transformação do mundo supõe a negação, a não aceitação do mundo dado em seu conjunto.

O senhor – por sua luta – já é humano, mediatizado. Seu comportamento é, por conseguinte, mediatizado ou humano, tanto em relação às coisas quanto aos outros homens. Contudo, enquanto viver, o senhor nunca atingirá uma liberdade que o elevaria acima do mundo dado, assim também como nunca poderá separar-se dele. “Só o escravo pode transcender o mundo dado (...) e não perecer. Só o escravo pode transformar o mundo que o forma e o fixa na sujeição” (KOJÈVE, 2002, p. 31). Logo, ao transformar o mundo, o escravo transforma a si e cria novas condições que lhe permitem retomar à luta libertadora pelo reconhecimento.

2.2 Consciência e Conscientização: contexto educacional brasileiro

No Brasil, Vieira Pinto (1969, p. 363) entende a consciência como uma força permanentemente criadora, que compreende a presença e a ação do mundo como condição de realidade do ser do homem. Por isso, afirma, “não é legítimo definir a consciência pelo lado da mera disposição à percepção do real e dos conteúdos interiores a ela própria, o que seria reduzi-la a um papel passivo”. A consciência é um processo pelo qual o homem adquire uma ideia e, juntamente, adquire a capacidade de usá-la como instrumento para a aquisição de nova ideia, de um novo conhecimento.

O mesmo autor, em 1960, ao analisar a consciência da realidade nacional propôs variadas modalidades de consciência, que podem ser englobadas em duas, extremas e opostas: ingênua e crítica. Ao constituir-se como crítica, ou seja, ao interpretar sua existência como condicionada pelo mundo, a consciência não poderá ignorar o nexos entre os acontecimentos sociais e os mecanismos causais do suceder natural. Um dos postulados que a definem como crítica, de acordo com Vieira Pinto, é a certeza do determinismo físico, ou seja, é essencial que se comporte em consonância com o reconhecimento da racionalidade imanente ao processo natural. A consciência é crítica, no sentido estrito da palavra, porquanto distingue e ordena as diversas modalidades de apreensão do real.

Segundo o filósofo, a consciência crítica distingue, com clareza, a reação intelectual e o ato de apreender dos estados sensitivos sugeridos, daí dizer que a

consciência crítica é marcada pela racionalidade. Porém, a racionalidade da consciência crítica não consiste em comportar-se de modo exclusivamente intelectual, relegando ao plano da ingenuidade as reações afetivas. Vieira salienta que o pensar crítico é “o afã de apreender a realidade na inteira objetividade das coisas e acontecimentos que a compõem; nessa apreensão, porém, está incluído o conhecimento dos estados emocionais desencadeados pelas condições externas” nos indivíduos (1960, p.52). E complementa-se: “a racionalidade da consciência crítica exprime-se na compreensão dialética do processo da realidade”. (p. 62).

Desta forma, o pensamento crítico cultiva a ciência natural pela necessidade de conhecer-se a si próprio na prática social do trabalho sobre a natureza e na exploração das propriedades das coisas, pois sabe que a posição do sujeito não o aparta da realidade exterior. A consciência ingênua, ao contrário, mostra-se em alguns casos zelosa do progresso da ciência e respeitosa das leis objetivas, mas logo a seguir esquece a correlação que mantém com o mundo físico e social, quando se julga desligada dele, contemplando-o apenas à distância. (VIEIRA PINTO, 1960, p.57).

Ainda sobre a consciência crítica, o autor afirma que esta consciência caracterizava-se como histórica, visto que buscava tornar visíveis as inconsistências das formulações da época, além de entender o desenvolvimento econômico em termos políticos e ao mesmo tempo descobrir-se como força atuante. (VIEIRA PINTO, 1960, p.267). A consciência crítica não é, portanto, a do pensador compassivo, que contempla a sociedade e simpatiza com os problemas. A consciência crítica deve, sim, alcançar o máximo de agudeza e a comunicação é obrigatória.

Neste panorama, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros, conhecido pela sigla ISEB, trouxe uma importante contribuição para o pensamento social e político brasileiro, sobretudo nos tempos do presidente Juscelino Kubitschek e dos projetos nacional-desenvolvimentistas. Polêmico, o ISEB se apresentava como um órgão de vanguarda do pensamento progressista dos anos 1950 e a maior parte de seus integrantes era formada por pensadores nacionalistas. Álvaro Vieira Pinto era um dos mais atuantes, juntamente com outros nomes como: Hélio Jaguaribe, Alberto Guerreiro Ramos, Celso Furtado, entre outros. Porém, mesmo entre seus integrantes, havia posições divergentes sobre o desenvolvimentismo, como os que

eram favoráveis e os que eram contrários à participação de capitais estrangeiros na economia brasileira para acelerar o ritmo de sua expansão.

Vieira Pinto, por exemplo, fazia parte da ala que defendia o caráter autônomo do processo de industrialização no país e só admitia a presença de capital estrangeiro sob o rígido controle do Estado.

Segundo Rodrigues (2010), mesmo com posições políticas divergentes, o ISEB tinha um ponto em comum: a convicção de que somente com o debate e o confronto das ideias seria possível formular um projeto ideológico comum para o Brasil. Os intelectuais do Instituto reuniam-se não apenas para debater e refletir sobre a realidade brasileira, como também visando a intervir no processo político do país.

Além da publicação de obras e da realização de seminários e debates públicos, o ISEB notabilizou-se por incentivar a erradicação do analfabetismo por meio de um programa nacional cujo objetivo seria o de amenizar as diferenças sociais, econômicas e culturais de cada região.

Destaca-se nesse período, entre outros, o educador Paulo Freire, que propunha uma educação vinculada à consciência democrática, inserida no contexto da realidade do aluno (adulto iletrado) e que favorecesse, assim, o despertar da cidadania do indivíduo. A esta educação chamou-se também Educação Consciente.

Para Campos (2010, p.10), “o ISEB foi mais uma usina de ideias do que uma fábrica de ideologias”. A singularidade da obra de Vieira Pinto na história da Filosofia do Brasil e o Método de Alfabetização de Paulo Freire são algumas das expressões desse “terreno fértil aberto ao debate” (p.10). Ainda para o autor, o esforço dos intelectuais isebianos (com seus méritos e equívocos), engajados em um projeto de desenvolvimento democrático, visava a outro futuro para o país, muito diferente do que fora imposto. Visava a uma educação crítica, que considera os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada. O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua, continuamente refeita pela práxis.

Neste contexto surge o conceito de ‘conscientização’. Este vocábulo, segundo Freire (1980, p.25), “foi criado por uma equipe de professores do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS por volta de 1964. Pode-se citar, entre eles, o filósofo Álvaro Pinto”. Freire afirma também que, ao ouvir pela primeira vez a

palavra 'conscientização', percebeu imediatamente a profundidade de seu significado, relacionando-o à educação como prática de liberdade, ato de conhecimento e aproximação crítica da realidade.

Segundo Freire (1980), num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível, pois, a aproximação espontânea que o homem faz do mundo não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. Neste caso, a simples tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no *desenvolvimento da tomada de consciência*. "A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica". (p.26). Quanto mais conscientização, mas se penetra na essência fenomênica do objeto. Por isso a conscientização é considerada histórica pelo autor: a inserção crítica na história implica que os homens assumam o papel de sujeitos, que fazem e refazem o mundo. A conscientização enquanto 'tomar posse da realidade' está baseada, pois, na relação consciência-mundo e, "Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo feito, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade". (FREIRE, 1980, p.27).

Uma importante observação é feita por Freire (1980): os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação, pois ela produz a desmitologização, e o opressor tem a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos - captação feita de maneira mística e não crítica. Por isso, diante de um universo de temas em contradição dialética, os homens tomam posições contraditórias; enquanto alguns trabalham na manutenção das estruturas, outros precisam trabalhar em sua mudança.

Os homens enquanto "seres-em-situação" encontram-se submersos em condições espaço-temporais que influem neles e nas quais eles igualmente influem. (...) Refletirão sobre seu caráter de seres situados, na medida em que sejam desafiados a atuar. Os homens são porque estão situados. Quanto mais refletirem de maneira crítica sobre sua existência, e mais atuarem sobre ela, serão mais homens. A educação e a investigação temática numa concepção crítica de educação constituem somente diferentes momentos do mesmo processo. (FREIRE, 1980, p.33).

Sobre a validade da educação no processo de conscientização, o autor afirma que toda educação deve estar precedida de uma reflexão sobre o homem e uma

análise do meio de vida concreto do homem concreto, a quem, segundo Freire, se quer ajudar a educar-se (e não se quer educar, simplesmente). Pela ausência de uma análise do meio cultural, corre-se o perigo de realizar uma educação pré-fabricada, inoperante, não adaptada ao homem concreto a que se destina. Para ser válida, então, a educação deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive. “A educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual o homem está radicado”. (FREIRE, 1980, p.34).

Assim, o homem não pode participar na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é instigado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la. É preciso, portanto, fazer da conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação.

Freire (1974) esclarece que, no processo de conscientização, não se deve atribuir à consciência um papel de criação, mas, ao contrário, de reconhecimento do mundo ‘dado’, estático, como sendo um mundo ‘dativo’, dinâmico, pois, se os homens não abordam o mundo de modo crítico, a sua aproximação é ingênuo.

Em tempo, ressalta-se que o pensamento de Paulo Freire sofreu influência de várias correntes filosóficas, como o idealismo hegeliano, daí pautar-se pela busca da independência crítica do homem e pela sua libertação.

Portanto, para compreender a realidade, é de máxima importância que a consciência possa construir uma ideia que reflita o real de modo mais fiel possível. Por isso, segundo Lessa e Tonet (2011, p.48), “a reflexão da realidade pela consciência é um constante processo de aproximação das ideias em relação à realidade em permanente evolução”. Os autores reforçam os princípios de Marx e Engels (In: MARCONDES, 2000, p.135), para os quais “a produção de ideias, de concepções, de consciência é diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens”. Para Marx e Engels, os homens devem ser considerados ativos, reais, baseados em processos reais de vida, dispostos à observação e ao ordenamento de seu material histórico. Em consonância, Evangelista afirma que o marxismo supera a dualidade das concepções que põem as práticas sociais – a atividade humana – de um lado e as representações simbólicas – as ideias – de outro, como fenômenos sociais antinômicos, pelo contrário, “fica evidente a importância da práxis como instrumento conceitual que

permite apreender a unidade contraditória que toda relação social condensa”. (EVANGELISTA, 1992, p.42).

Ainda para Marx, segundo Chauí (2001), a consciência humana é sempre social e histórica, isto é, determinada pelas condições concretas de nossa existência. Em outras palavras, a consciência deve refletir a realidade para ser capaz de produzir um conhecimento adequado. “Nossas ideias, historicamente determinadas, têm a peculiaridade de nascer a partir de nossa experiência social.

Uma vez apreendidas, as leis do mundo objetivo se convertem em leis também do pensamento, leis representadas do mundo objetivo, e por isso a dialética das ideias e do pensamento é o reflexo consciente do movimento dialético do mundo real.

Com efeito, Vieira Pinto (1969, p.363) afirma que “a consciência não se reduz apenas à compreensão da presença e da ação do mundo como condição para a realidade do ser do homem; tem de ser entendida igualmente como a força permanentemente criadora dessa compreensão”. O autor acredita que definir a consciência apenas como percepção do real e dos conteúdos interiores a ela própria é reduzi-la a um papel passivo.

Para a filosofia, a consciência subjetiva com seu efetivo poder de intervenção na atividade produtiva e na atividade social dos homens é um fato antropológico. Embora tenha se constituído, desde suas origens, como estratégia da vida e equipamento para a ação, a consciência ganhou, no decorrer da história da espécie humana certa autonomia, desenvolvendo sua atividade como se fosse independente das outras mediações da existência. Passa a desempenhar atividade significativa não necessariamente voltada, de maneira direta e imediata, para finalidades pragmáticas

2.3 Conscientização: emancipação política ou emancipação humana?

A fim de compreender ontologicamente o conceito de conscientização na educação, a pesquisa optou por associá-lo ao conceito de emancipação, proposto por Tonet.

De acordo com Tonet (2005b), a emancipação política fundamenta-se na sociedade civil, isto é, nas relações econômicas, e tem em vista a sociedade capitalista, em que se produz necessariamente a desigualdade social. Assim, cidadania e democracia, por exemplo, neste contexto, são consideradas formas de liberdade essencialmente limitadas e expressões de reprodução da desigualdade.

Já a emancipação humana apresenta-se como uma forma de liberdade radicalmente diferente e superior à liberdade expressa pela emancipação política, pois representa uma forma mais autêntica de liberdade que o ser humano pode ter. Portanto, qualquer educação, que se pretenda emancipadora, no sentido do termo, não no sentido idealista, tem que estar conectada com a emancipação humana.

O que de fato deve ser buscado é a emancipação humana. Esta, porém, é algo muito distinto da cidadania e da totalidade da emancipação política. A emancipação humana, ou seja, a forma de sociabilidade na qual os homens sejam efetivamente livres, supõe a erradicação do capital e de todas as suas categorias. Esta erradicação não significa apenas o aperfeiçoamento da cidadania, mas, ao contrário, a sua mais completa superação.

Buscando resolver problemas impostos pelas contradições do capital, a educação coloca a cidadania como mediadora para o processo emancipatório, e a escola vê-se obrigada a atender às novas transformações, sendo responsabilizada pela formação da força de trabalho, desenvolvendo nos alunos competências e habilidades solicitadas pelo mercado. Por isso, para Tonet (2005a), a atual organização estrutural da educação escolar centra-se na emancipação política.

Ademais, Tonet (2005a) salienta que numa sociedade de classes, onde sempre predominam os interesses da classe dominante, a educação não pode ser considerada elemento emancipatório, ao contrário, hegemonicamente se apresenta como reprodutora das relações sociais dominantes.

Assim, com base nas propostas de Tonet, observa-se que, ao afirmar que o opressor jamais poderá provocar a conscientização para a libertação, pois é o opressor quem mistifica a realidade, o conceito de conscientização, para Freire

(1980), encontra-se em consonância com a perspectiva de emancipação humana. Porém, embora Freire (1980) recomende que os homens reflitam de maneira crítica sobre seu caráter de seres situados, sobre sua existência, ao propor a educação como horizonte para a liberdade humana, ao aproximar o aluno da realidade em que vive, fazê-lo apreender a realidade e aprender a partir dessa realidade, o que se vê é uma tomada de consciência – não é ainda a conscientização; e isso caracteriza-se como emancipação política. É a emancipação política, portanto, que sustenta a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito em um lugar, um momento, um contexto exato.

Como se vê, Freire e Vieira Pinto apresentam perspectivas emancipatórias diferentes, pois Vieira Pinto (1960) chama de ‘consciência alienada’, ‘subalterna’, ‘ingênua’, a que aceita o esquema de relações onde o dominador é sempre a figura dirigente, esquema este condizente com o estado de dependência econômica. Para o filósofo, “conferir significado às coisas, fatos e relações, é um poder que só a nação totalmente independente possui”. (p.405). Representa-se assim, o repúdio da interpretação alheia e a capacidade de dizer a sua verdade sobre si e sobre os outros. Nesta perspectiva, Vieira Pinto aproxima-se da emancipação humana, que compreende que “o homem não alcançará a consciência de si e o domínio do seu mundo se não conseguir organizar em nação o seu círculo social de coexistência.” (p.304). Vieira Pinto (1960) salienta ademais que a consciência ingênua causa consideráveis danos ao processo nacional, entre eles, a incompreensão relativa ao significado do desenvolvimento econômico do país.

2.4 Consciência e Conscientização na Relação Homem e Natureza: o saber ambiental

Desde os primórdios da civilização, o homem busca entender a natureza a fim de orientar-se na luta pela sobrevivência. Nesta perspectiva, a consciência do homem na sua relação com a natureza implica na consideração de que cada momento histórico apresenta concepções diversas. No entender de Severino (2002, p.24), todo o esforço da consciência filosófica na busca do sentido das coisas tem, na verdade, a finalidade de “compreender de maneira integrada o próprio sentido da existência do homem!”, ou seja, esta é a sua meta. O homem não consegue viver e existir apenas como um fato bruto, ele sente a necessidade inevitável de

compreender sua própria existência, buscando um significado mais profundo a fim de torná-la adequada a si mesmo. Até porque essa compreensão da própria existência ajudará os homens a darem sentido mais coerente ao conjunto de suas outras atividades.

Na história, ao perceber-se distinto da natureza, e esta separada do olhar mítico, o homem buscou definir os princípios constitutivos do Ser e uma maneira de ver o mundo. Heráclito, ao propor um entendimento de mundo instável, em que tudo se transformava em seu contrário, ainda supunha um universo eterno, porém decorrente de um movimento contínuo. Com Sócrates, Platão e Aristóteles, a formação do cidadão foi encarada como tarefa fundamental de transformação da natureza. No século XVI, a facilitação da vida do homem decorria do domínio sobre a natureza e, no século XVIII, Kant transferiu a preocupação com o mundo como objeto da sobrevivência do homem. Acreditava-se que este não podia ser indiferente aos problemas, e preocupava-se em estabelecer formas de conhecer a natureza, determinadas pela razão. Com Hegel, a natureza foi considerada elemento mediador entre o Ser e o Espírito, e Marx explicou a formação das ideias a partir da prática: para ele, o homem era parte da natureza, fora criado por ela, dependia da natureza, mas não se confundia com ela. A compreensão do homem implicava, pois, a compreensão do indivíduo enquanto transformador de si e da natureza.

Portanto, a problemática ambiental não é exclusiva da sociedade atual e as distintas relações que o homem estabeleceu com a natureza estão fundamentadas no domínio desta e na vida em sociedade, embora ele continuasse dependente dos recursos naturais.

Ao constatar sua participação na crise ambiental que caracteriza as últimas décadas do século XX, o homem percebe que “a degradação ambiental se manifesta como sintoma de uma crise de civilização, marcada pelo modelo de modernidade regido pelo predomínio do desenvolvimento da razão tecnológica sobre a organização da natureza”. (LEFF, 2009, p.17).

O saber ambiental desemboca no terreno da educação, questionando os paradigmas estabelecidos e os saberes teóricos que impulsionaram e legitimaram o crescimento econômico, buscando uma nova racionalidade social e postulando a necessidade de fundar novos modos de produção e estilos de vida.

Nos anos 70 a crise ambiental alerta para a necessidade de frear o desenvolvimento e de se investir numa mudança radical na mentalidade de

consumo. Os conceitos de consciência e conscientização passam a figurar no discurso ambiental, em textos normativos e em documentos internacionais, considerados marcos históricos da educação ambiental.

Em 1975, A Carta de Belgrado estabelece como meta da educação ambiental formar uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados, e determina esta tomada de consciência como objetivo primeiro da EA.

A Declaração de Tbilisi, de 1977, a exemplo de manifestações internacionais anteriores, também entende a educação ambiental como o resultado da reorientação a uma percepção integrada dos problemas ambientais. Neste documento consta que, para a defesa e a melhoria do meio ambiente, a educação deve desempenhar uma função capital com vistas a despertar a consciência e o melhor entendimento dos problemas que afetam o meio ambiente. Segundo o documento, essa educação deve fomentar a formação de comportamentos positivos em relação ao meio ambiente.

De acordo com Araújo (2007), nos anos 80, no Brasil, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 prevê a educação ambiental como política pública e estabelece, em seu artigo 225, o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo. Mas impõe à coletividade o dever de preservá-lo e ao Poder Público a incumbência de promover a educação ambiental e “a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. (Art. 225, § 1º, Inciso VI).

Já o discurso dominante nos anos 90 defende um crescimento econômico sustentável e procura incorporar a natureza ao capital mediante a internalização dos custos ambientais do progresso. Ainda assim, a busca pela conscientização do indivíduo continua uma ideia presente.

O documento adotado na Conferência do Rio, em junho de 1992, constitui-se referência para as ações de caráter educativo voltadas à questão ambiental. O capítulo 36, da Agenda 21, apontado pela UNESCO como um dos quatro mais importantes documentos mundiais da história da educação ambiental (ARAÚJO, 2007), intitula-se *Promoção do ensino, da conscientização e do treinamento*, e prevê ampliar a conscientização pública como parte de um esforço mundial de ensino para reforçar atitudes, valores e medidas compatíveis com o desenvolvimento sustentável.

O aumento desta consciência pública é tratado pela Agenda 21 a partir da seguinte perspectiva:

Ainda há muito pouca consciência da inter-relação existente entre todas as atividades humanas e o meio ambiente devido à insuficiência ou inexatidão da informação. Os países em desenvolvimento, em particular, carecem da tecnologia e dos especialistas competentes. É necessário sensibilizar o público sobre os problemas de meio ambiente e desenvolvimento, fazê-lo participar de suas soluções e fomentar o senso de responsabilidade pessoal em relação ao meio ambiente e uma maior motivação e dedicação em relação ao desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 1992, p.1).

Em 2012 foi realizada no Brasil a Rio+20, Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, que teve como temas principais: a economia verde no contexto do desenvolvimento sustentável e da erradicação da pobreza, e a estrutura institucional para o desenvolvimento sustentável. Com relação à Educação, o documento oficial não apresenta novidades (NACIONES UNIDAS, 2012):

231. Alentamos a los Estados Miembros a que promuevan la concienciación sobre el desarrollo sostenible entre los jóvenes, entre otras cosas, promoviendo programas para la educación no académica de conformidad con los objetivos del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible, 2005-2014.(p.49).

Como se vê, o discurso oficial do desenvolvimento sustentável penetra nas políticas ambientais e em suas estratégias de participação social, e a problemática ambiental abre um processo de transformação do conhecimento, expondo a necessidade de gerar um método para pensar de forma integrada e multivalente os problemas globais e complexos, assim como a articulação de processos de diferente ordem de materialidade. A questão ambiental não se esgota na necessidade de dar bases ecológicas aos processos produtivos, de inovar tecnologias para reciclar rejeitos contaminantes, de incorporar normas ecológicas aos agentes econômicos ou valorizar o patrimônio de recursos naturais e culturais. A gestão ambiental exige novos conhecimentos interdisciplinares, exige a ação dos cidadãos para participar

na produção de suas condições de existência e em seus projetos de vida; exige, pois, a formação de uma consciência ambiental.

3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

3.1 Panorama Histórico-Crítico

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados no contexto da reforma educacional da década de 1990, para analisar seu conteúdo e seus pressupostos, com destaque para o conceito de conscientização, faz-se necessário compreender o momento histórico que envolve sua criação.

O Ensino Fundamental brasileiro esteve estruturado pela Lei Federal n.5692/71 até a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n.9394/96). Esta reestruturação teve suas bases na Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela UNESCO², UNICEF³, PNUD⁴ e Banco Mundial. A citada conferência resultou no relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, também conhecido como Relatório Jacques Delors. Segundo os PCN (BRASIL, 1997a, p.14), dessa conferência “resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental”.

Assim, a reforma educacional, capitaneada por organismos internacionais, tinha em vista a adequação da educação às necessidades da sociedade (capitalista) contemporânea. E o Relatório Delors, em consonância com as novas necessidades de mercado, propunha um modelo de educação que buscasse formar cidadãos capazes de desenvolver trabalhos em grupo, capazes de aprender sempre, de adequar-se às tendências de trabalho, etc. Para tanto, o documento propõe os quatro pilares da educação (‘aprender a conhecer’, ‘aprender a fazer’, ‘aprender a viver juntos’ e ‘aprender a ser’) e trata de orientações educacionais referentes a cada fase da educação escolar (DELORS, 1998).

² Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas.

³ Fundo das Nações Unidas para a Infância

⁴ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Para Delors,

As ações educativas são opções de sociedade: exigem, em todos os países, um amplo debate público baseado na avaliação rigorosa dos sistemas educativos. A Comissão convida as autoridades políticas a facilitar este debate, de modo a chegar-se a um consenso democrático que constitui a melhor via para o sucesso das reformas educativas (1998, p.13).

Segundo Garcia e Moreira (2008), nesse panorama, vários países como Estados Unidos, Inglaterra, Argentina e Brasil propuseram reformas educacionais que evidenciavam aspectos comuns, como a adoção de um modelo centralizado de currículo coexistente com processos de desregulação de outros aspectos de educação, recurso a equipes de notáveis para a definição do conhecimento oficial, elaboração de propostas detalhadas, extensas e complexas, e associação do currículo com o sistema nacional de avaliação. Como se vê, constituindo-se na forma institucionalizada de seleção e transmissão dos elementos da cultura de uma sociedade, a questão do currículo vincula-se diretamente à qualidade do ensino.

No Brasil, entre 1993 e 1995, no governo do presidente Itamar Franco, no campo educacional foram elaborados o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003) e o *Fórum de Valorização do Magistério*, que apresentaram uma ampla discussão sobre a educação básica, a qualidade do ensino público e a valorização do magistério (SILVA, 2010). De acordo com os PCN, “O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular” (BRASIL, 1997a, p.15).

Quanto a sua elaboração, os PCN fazem referência a um processo de discussão para sua formulação em que teriam sido considerados os subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, as experiências de reformas curriculares acontecidas ou em andamento em outros países ou em municípios brasileiros, um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos, além de experiências pedagógicas difundidas em encontros, seminários e publicações. No documento consta que a proposta inicial passou por um processo de discussão em âmbito nacional “do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação de instituições representativas de

diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores”. (BRASIL, 1997a, p.17).

Porém, de acordo com Cunha (1996 apud TEIXEIRA, 2000), o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) teria dado pouco tempo para que todas as informações fossem coletadas e analisadas adequadamente, inclusive a pesquisa encomendada à Fundação Carlos Chagas, o que pode ter comprometido a execução do projeto.

Também o Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros mostra uma visão diferente da oferecida pelo MEC com relação ao que teria sido o processo de formulação do documento. Enquanto o Ministério afirma ter havido participação de especialistas, técnicos e professores, através de pareceres inclusive, a Associação reclama da impossibilidade de dar um parecer mais elaborado, em virtude do limitado prazo de que dispôs para uma consulta a seus membros (ANPED, 1996). Antes que o documento final viesse a público, em 1995 foi apresentada uma Versão Preliminar que daria início ao debate sobre o conteúdo dos Parâmetros Curriculares

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem um conjunto de documentos, implementados em 1997, em todo o território nacional, considerados por seus idealizadores como referência de renovação e reelaboração da proposta curricular. Em sua Introdução, este instrumento é caracterizado como “um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental de todo o País”, cuja função é “orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações” (BRASIL, 1997a, p.13). E, de acordo com o texto introdutório, objetiva ainda atender às necessidades de educadores que se encontram distantes da produção pedagógica atual, pois se configura como uma proposta flexível a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos.

Os PCN para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental chegaram à rede de ensino público de todo o país na forma de dez pequenos volumes impressos (livros de 20 cm x 13,5 cm, de capas coloridas), reunidos num encarte. Esses dez volumes foram organizados da seguinte forma: um documento *Introdução*, que expõe justificativas e fundamentos da proposta curricular; seis documentos referentes às áreas de conhecimento (*Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física*) e três volumes agrupando seis documentos referentes aos temas transversais (*Apresentação dos Temas*

Transversais, Ética; Pluralidade Cultural; Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde).

Para Grisotto (2002), a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais veio para atender aos conteúdos mínimos propostos pela Constituição Nacional de 1988, em seu art. 210⁵, que enfatiza a necessidade de construção de uma educação básica voltada para a cidadania.

Ainda, segundo os PCN (BRASIL, 1997a), estabelecer uma referência curricular comum para todo o país tem como intuito fortalecer a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, buscando garantir também o respeito à diversidade, que é a marca cultural do país, visando à necessidade de adaptações, integrando as diferentes possibilidades da prática educacional. Ademais, ressalta:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (BRASIL, 1997a, p.30).

Porém, várias opiniões se manifestaram de forma crítica em relação aos PCN. Principalmente porque qualquer tentativa de enquadramento dos currículos escolares aos padrões postos pelos PCN mais resultaria na implantação de um currículo nacional, do que na elaboração de projetos pedagógicos adequados à realidade e às expectativas das escolas.

O Parecer da ANPEd sobre a Versão Preliminar dos PCN afirma que o debate sobre o que deve ser ensinado às novas gerações na escola, para que deve ser ensinado, como deve ser ensinado, quem deve decidir sobre estas questões e

⁵ O Artigo 210 da Constituição de 1988 estabelece que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais”.

como, “é evidentemente um debate que não envolve somente decisões técnicas” (ANPED, 1996, p. 87). Com relação à definição de objetivos e conteúdos, o mesmo Parecer verifica que, em determinados momentos, “as formas de operacionalização são bastante detalhadas, não contemplando as diversas realidades e culturas regionais e locais” (p. 87-88).

Já, de acordo com a Secretaria da Educação Fundamental, apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são, por sua natureza, abertos e flexíveis e exigem adaptações para a construção do currículo. Estados e Municípios poderão utilizar os Parâmetros como recurso para sua proposta curricular contextualizada na discussão de seu projeto educativo.

Na realidade, o debate sobre a cultura a ser distribuída nos sistemas educacionais tem adquirido uma grande relevância política na medida em que aquilo que se estabelece como legítimo a ser transmitido, ensinado e aprendido nas escolas, encontra-se no centro de uma política cultural de formação de novas gerações para a vida social. É por meio dos conteúdos culturais que as instituições educativas realizam suas finalidades; por isso, nas últimas décadas do século XX, os projetos de mudança social estiveram associados, quase sempre, às reformas educacionais e a projetos de inovações curriculares. (GARCIA; MOREIRA, 2008).

3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Ambiental

Conforme apresentado no capítulo anterior, a preocupação ambiental não é recente. Diante do surgimento de novos paradigmas científicos, do processo de globalização, de macroproblemas ambientais, e, em acordo com a atmosfera que envolveu os debates ambientais em meados da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como resultado desse momento histórico, inserem a temática na esfera educacional, bem como acatam as ambições de encontros e documentos ao dispô-la como tema transversal e apresentar o que é a educação ambiental, sustentabilidade e a importância de ambas na conjuntura atual (BUENO, 2010).

No Brasil, em meados da década de 1980, houve um debate nos meios educacionais em que se discutia se a educação ambiental deveria ser ou não uma disciplina a mais no currículo escolar e, na ocasião, ela foi considerada uma perspectiva da educação, que deveria permear todas as disciplinas escolares.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), o Ministério da Educação elaborou o Projeto *Parâmetros Curriculares Nacionais*, no qual o meio ambiente foi considerado um tema transversal. Desta forma, segundo o documento, como perspectiva educativa a educação ambiental deveria estar presente em todas as disciplinas, proporcionando a análise de temas que permitam focar as relações entre a humanidade e o meio natural e as relações sociais, sem deixar de lado as suas especificidades.

Para Castro, Spazziani e Santos (In: LOUREIRO; LAYRARGUES; SOUZA, 2008), os conteúdos de educação ambiental, que se integram no currículo escolar a partir de uma relação de transversalidade, acabam exigindo do professor uma readaptação dos conteúdos abordados na sua disciplina. Em decorrência disso, os PCN estabelecem a necessidade de reformulação do projeto pedagógico de cada escola, no sentido de tentar superar a fragmentação do saber.

Ainda assim, de certa forma, os PCN marcam a história da educação ambiental brasileira e a introdução da educação ambiental na escola supõe uma modificação fundamental na própria concepção de educação, provoca mesmo uma revolução pedagógica.

De acordo com Reigota, um dos colaboradores na elaboração do documento:

Não se trata de oferecer uma disciplina de educação ambiental, mas sim conquistar brechas e possibilidades da contribuição da educação ambiental a todo processo pedagógico voltado para a ampliação da cidadania, da democracia, da liberdade, da justiça e das possibilidades de construção de uma sociedade sustentável. (...) a educação ambiental tende a oferecer à sociedade brasileira uma perspectiva de educação comprometida com as questões e os desafios de sua época e é nessa possibilidade que devemos investir nosso tempo, nossa reflexão e nossa atuação. (REIGOTA, 2009, p.94).

Para o autor (2004, p.28), “a educação ambiental tem contribuído para uma profunda discussão sobre a educação contemporânea em geral, já que as concepções vigentes não dão conta da complexidade do cotidiano em que vivemos nesse final de século”. E numa sociedade em que se convive com a supervalorização do conhecimento científico e com a crescente intervenção da

tecnologia no dia a dia, não seria possível pensar na formação de um cidadão (crítico) à margem do saber científico. Assim, os Parâmetros têm como eixo norteador a formação deste cidadão, apto a decidir e atuar na realidade socioambiental.

Segundo os PCN (BRASIL, 1997b), a necessidade de mostrar a Ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, e não como o único conhecimento aceito como verdadeiro, é reforçada pela crise político-econômica desencadeada em meados da década de 70, que abalou a crença na neutralidade científica e na visão ingênua do desenvolvimento tecnológico. Nesse momento, questionou-se tanto a abordagem quanto a organização dos conteúdos. O documento complementa:

A apropriação de seus conceitos e procedimentos pode contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para a ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza, para a compreensão e valoração dos modos de intervir na natureza e de utilizar seus recursos, para a compreensão dos recursos tecnológicos que realizam essas mediações, para a reflexão sobre questões éticas implícitas nas relações entre Ciência, Sociedade e Tecnologia. (BRASIL, 1997b, p.21-22).

Como se vê, a diretriz afirma que é a questão ambiental que impõe à sociedade a busca de novas formas de pensar e agir, individual e coletivamente, de novos caminhos e modelos de produção de bens, para suprir necessidades humanas. E a problemática ambiental exige mudanças de comportamentos, de discussão e construção de formas de pensar e agir na relação com a natureza. Para o referencial, devido ao confronto entre o modelo econômico vigente e a necessidade de conservação ambiental, “surge a discussão sobre como promover o desenvolvimento das nações de forma a gerar o crescimento econômico, mas explorando recursos naturais de forma racional e não predatória”. (BRASIL, 1997c, p.38).

Para Leff, essa formação, entendida como a construção de uma racionalidade ambiental produtiva, deveria implicar em assumir o compromisso da criação de novos saberes e recuperar a função crítica, prospectiva e propositiva do conhecimento; gerar um saber eficaz, capaz de levar aos processos de mudança histórica e ideais de igualdade, justiça e democracia; criar novos conhecimentos, métodos e técnicas para construir uma racionalidade social, na qual os valores

culturais e potenciais da natureza orientem o renascimento da humanidade no novo milênio (LEFF,1998, p.221).

E a escola é um dos locais privilegiados para a realização da educação ambiental, “desde que se dê oportunidade à criatividade, ao debate, à pesquisa e à participação de todos” (REIGOTA, 2009, p.40). Ela tem a possibilidade de proporcionar uma educação permanente e dinâmica, diferenciando-se apenas no que diz respeito à adequação do conteúdo, da temática e da metodologia às faixas etárias a que se destina. O valor maior de um novo currículo deveria ser o atendimento dos requerimentos sociais, esperando-se que possibilitasse uma reflexão mais ampla sobre a cultura contemporânea e favorecesse uma aprendizagem significativa (CASTRO; SPAZZIANI; SANTOS In: LOUREIRO; LAYRARGUES; SOUZA, 2008, p.167).

4 ANÁLISE DO CONCEITO DE CONSCIENTIZAÇÃO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

4.1 Os PCN e a Noção de Conscientizar

Após levantamento e análise do material, universo de estudo desta pesquisa, observou-se que o termo 'conscientização' não figura nos Parâmetros Curriculares Nacionais analisados. As expressões encontradas ao longo dos volumes referem-se à noção de conscientizar enquanto 'tornar consciente' ou 'ganhar, adquirir consciência'. A fim de demonstrar esta afirmação, inicialmente serão retirados alguns trechos do Volume 4, de Ciências Naturais (BRASIL, 1997d).

Já em uma introdução, dirigida aos professores, o então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, apresenta como objetivo dos Parâmetros, auxiliarem o professor na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos necessários para crescerem como "cidadãos plenamente reconhecidos e **conscientes** de seu papel em nossa sociedade" (p.5).

Na página 28 do mesmo volume (BRASIL, 1997d), ao apresentar aos professores como se dá o ensino e a aprendizagem de Ciências Naturais no Ensino Fundamental, o texto afirma:

Ao longo do ensino fundamental a aproximação ao conhecimento científico se faz gradualmente. Nos primeiros ciclos o aluno constrói repertórios de imagens, fatos e noções, sendo que o estabelecimento dos conceitos científicos se configura nos ciclos finais.

Ao professor cabe selecionar, organizar e problematizar conteúdos de modo a promover um avanço no desenvolvimento intelectual do aluno, na sua construção como ser social.

Pesquisas têm mostrado que muitas vezes conceitos intuitivos coexistem com conceitos científicos aprendidos na escola. Nesse caso o ensino não provocou uma mudança conceitual, mas, desde que a aprendizagem tenha sido significativa, o aluno adquiriu um novo conceito. Além disso, desde que o professor interfira adequadamente, o aluno pode ganhar **consciência** da coexistência de diferentes sistemas explicativos para o mesmo conjunto de fatos e fenômenos, estando apto a reconhecer e aplicar diferentes domínios de idéias em diferentes situações. Ganhar **consciência** da existência de diferentes fontes de explicação para as coisas da natureza e do mundo é tão importante quanto aprender conceitos científicos.

Como se vê, nos dois trechos, a **consciência**⁶ desejada associa-se aos saberes, às fontes de explicação para as coisas da natureza e do mundo, que, segundo o texto, não são apenas os conceitos científicos. Também se almeja uma mudança conceitual que torne o indivíduo apto a reconhecer e aplicar diferentes domínios de ideias, em diferentes contextos, considerando-se como referência a 'sociedade atual'.

Um terceiro momento em que o termo em estudo aparece nos PCN é na proposta de desenvolvimento do tema Ser Humano e Saúde (BRASIL, 1997d, p. 39): o texto afirma que as pessoas (aluno ou professor) apreendem em seu convívio um conjunto de ideias a respeito do corpo. E, nessa condição, salienta: “É importante que o professor tenha **consciência** disso para que possa superar suas próprias pré-concepções e retrabalhar algumas das noções que os alunos trazem de casa, algumas correspondentes a equívocos graves”.

Na sequência, o documento ressalta os aspectos socioculturais que marcam os ciclos do ser humano e que se traduzem em hábitos, comportamentos e rituais próprios de cada cultura, como é o caso da alimentação. Nesse momento afirma-se: “O desenvolvimento de uma **consciência** com relação à alimentação é necessário, considerando-se as demandas individuais e as possibilidades coletivas de obter alimentos. É essencial a máxima e equilibrada utilização de recursos disponíveis (...)” (BRASIL, 1997d, p.39).

Nas situações acima, o conceito estudado ganha tratamentos diferenciados: num primeiro momento o foco é o professor e desenvolver **consciência** refere-se à superação de pré-concepções deste em relação ao conhecimento prévio de seus alunos.

Ao final da primeira parte deste volume, concluindo a apresentação das questões relativas ao emprego e desenvolvimento dos recursos tecnológicos, o texto afirma a importância de se considerarem alguns aspectos éticos nas discussões sobre este tema. E acrescenta:

⁶ Os grifos (negritos) colocados nas palavras no decorrer deste capítulo são de autoria da pesquisadora e devem-se à intenção de destacá-las em relação ao contexto.

Muito freqüentemente esses aspectos éticos estão associados a grandes interesses econômicos e políticos e é preciso trazer tais componentes da questão para a discussão, evitando-se desenvolver exclusivamente uma **consciência** ingênua. É comum, por exemplo, discutir-se a preservação de energia e de água potável ou o risco da automedicação a partir de uma perspectiva simplesmente individual, restringindo-se a recomendações do tipo ‘apague a luz do corredor’ e ‘não deixe a torneira pingando’, ou ‘evite a automedicação’, deixando-se de lado variáveis gravemente mais relevantes como a política econômica de produção de equipamentos energeticamente perdulários, como automóveis de alta potência e geladeiras mal isoladas ou a propaganda de medicamentos e sua venda indiscriminada. O alcance político de tais questões éticas poderia reverter em imediato benefício para a população, pois uma efetiva proibição da venda de medicamentos sem receita colocaria a poderosa indústria farmacêutica mobilizada a favor da ampliação do atendimento médico. (BRASIL, 1997d, p.42).

Nesta passagem observa-se a tentativa de trabalhar a noção de educação precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida (concreto) desse homem (concreto), noção esta amplamente defendida por Paulo Freire, para quem a educação deve considerar a vocação ontológica do homem/sujeito e as condições em que ele vive (FREIRE, 1980). Novamente salienta-se que, para Freire (1974), no processo de conscientização, não se deve atribuir à consciência um papel de criação, mas, ao contrário, de reconhecimento do mundo ‘dado’ como sendo um mundo ‘dinâmico’.

O segundo material estudado trata o meio ambiente enquanto tema transversal (BRASIL, 1997c). Em sua apresentação, assinada pela Secretaria de Educação Fundamental, são propostos questionamentos acerca das consequências ambientais das ações dos jovens e de como a escola pode favorecer concretamente para que estes entendam o problema e contribuam para a gestão coletiva de alternativas que minimizem os impactos negativos ao meio ambiente.

No texto observa-se que a solução dos problemas ambientais tem sido considerada cada vez mais urgente e que depende da relação estabelecida entre sociedade e natureza, tanto na dimensão coletiva quanto na individual. Sobre o assunto, evidencia-se: “Essa **consciência** já chegou à escola e muitas iniciativas têm sido tomadas em torno dessa questão, por educadores de todo o país. Por essas razões, vê-se a importância de incluir Meio Ambiente nos currículos escolares”, permeando toda prática educacional enquanto um dos temas transversais. (p.169).

Em todo o decorrer da publicação, a problemática ambiental relaciona-se às necessárias mudanças de comportamento, de formas de pensar e agir no convívio com a natureza, e no item *A educação como elemento indispensável para a transformação da **consciência** ambiental* (BRASIL, 1997c, p.180) declara-se que uma das principais conclusões e proposições assumidas em reuniões internacionais “é a recomendação de investir numa mudança de mentalidade, **conscientizando** os grupos humanos da necessidade de adotar novos pontos de vista e novas posturas”.

Neste momento, os Parâmetros evidenciam a preocupação em relacionar a educação com a vida do aluno além de demonstrarem a importância de se educarem “os brasileiros para que ajam de modo responsável e com sensibilidade, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro” (BRASIL, 1997c, p.181). Destaca-se, ademais, que a Educação Ambiental não costuma ser aceita e desenvolvida, porque ela implica a mobilização por melhorias profundas do ambiente, o que acaba gerando certa resistência de setores políticos e econômicos.

Mesmo com problemas, o documento recomenda que haja a ‘mudança de mentalidade’, e que se veja como a realidade funciona de um modo complexo em que inúmeros fatores interagem.

Observa-se, portanto, que o discurso apresentado pelos PCN apresenta pontos associáveis à perspectiva marxista, no que implica a questão da produção de ideias, de consciência, ser diretamente entrelaçada com a atividade material dos homens. Lembrando algumas colocações sobre o assunto, recorreremos à afirmação de que, de acordo com Marx, os homens constroem suas **representações** mentais da realidade a partir da prática social concreta, ou seja, a partir das necessidades objetivamente postas pela existência social.

Ao ilustrar a síntese do pensamento defendido por este trabalho, recorre-se novamente à citação de Vieira Pinto (1969), na qual ele afirma que a **consciência** não se reduz à compreensão da presença e da ação do mundo, mas tem de ser entendida como a força criadora dessa compreensão, ou seja, a compreensão da base material das ideias e a importância destas na reprodução social.

Em outras palavras, o modo dialético entende o homem um ser pensante e produtor de significados, que interage com a realidade, constitui-se produtor e produto desse mundo. Esse não é o ponto de vista considerado nos Parâmetros, o documento não consegue levar a que o indivíduo ultrapasse o elemento imediato,

não consegue fazer com que o professor e o aluno apreendam a realidade numa perspectiva realmente mais ampla, em sua totalidade.

Os fatos ainda são quadros da realidade, como, por exemplo, ao propor o desenvolvimento de uma **consciência** com relação à alimentação, o documento recomenda considerarem-se as demandas individuais e as possibilidades coletivas de obter alimentos, observando-se a utilização de recursos disponíveis e aproveitamento de partes de vegetais e animais comumente desperdiçadas (BRASIL, 1997d, p.39); desconsiderando-se, neste caso, diversos elementos políticos, econômicos, sociais e culturais presentes no processo de produção, industrialização, transporte, comércio, custo, descarte, etc, envolvidos na totalidade referente à questão da alimentação do ser humano; além de aspectos referentes à manutenção do sistema vigente, como a reciclagem enquanto possibilidade de aceitação e continuidade do consumo de embalagens mediante a promessa do reaproveitamento das mesmas.

Em tempo, destaca-se que as ações propostas pelos PCN se contrapõem às concepções pretendidas pelo Clube de Roma, movimento que discutiu e analisou os limites do crescimento econômico levando em conta o uso crescente dos recursos naturais. Cientistas, industriais e políticos defendiam a Tese do Crescimento Zero, como um ataque direto às teorias de crescimento econômico contínuo. (FRANCESCHINI, 2011). Contrários a esta perspectiva, os Parâmetros posicionam-se favoráveis ao consumo sustentável, ao passivo ambiental e à manutenção do sistema vigente.

Porém, embora tenham objetivos determinados, as propostas reflexivas apresentadas pelos PCN mostram-se insuficientes para que o professor e o aluno compreendam dialeticamente as questões referentes, não só à Educação Ambiental, mas a todas as outras disciplinas focadas. Ademais, os PCN defendem uma relação homem/natureza diferente da atual, mas não apresentam dados concretos para sua superação.

4.2 Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS) surge da obra de Serge Moscovici intitulada *La psychanalyse: son image et son public*, publicada na França

em 1961. O sociólogo Durkheim trabalhara, anteriormente, com as representações coletivas, contribuindo significativamente para a construção dessa teoria.

Moscovici apresenta Durkheim como ponto de partida para suas reflexões em torno do tema das representações, mas o faz mediante a constatação de que os objetivos se diferenciam entre os dois autores. Para Durkheim, interessa a estabilidade das representações coletivas e seu conseqüente poder de coerção social, capaz de integrar a sociedade em um todo homogêneo. Moscovici, no entanto, preocupa-se com o estudo da diversidade de representações e ideias coletivas, características da heterogeneidade das sociedades modernas, dada a existência de grupos sociais diversos e em constante negociação de forças. (DUVEEN, 2009 apud BRIVIO, 2011).

De acordo com Alexandre (2004), o conceito de representação coletiva, que nasceu na sociologia, nos estudos de Durkheim, foi empregado inicialmente na elaboração de uma teoria da religião, da magia e do pensamento mítico. Este sociólogo argumenta que os fenômenos coletivos não podem ser explicados em termos de indivíduo, pois este não pode inventar uma língua ou uma religião, e ressalta que as categorias básicas do pensamento teriam origem na sociedade e que o conhecimento só poderia ser encontrado na experiência social. As representações coletivas designam, nesta perspectiva, um conjunto de conhecimentos e crenças, produtos de uma comunidade, ou de um povo.

Já Moscovici apresenta um estudo metodológico e crítico no qual tenta compreender de que forma a psicanálise, ao sair dos grupos fechados e especializados, adquire nova significação pelos grupos populares. Na releitura do psicólogo francês, a representação social refere-se ao posicionamento e localização da consciência subjetiva nos espaços sociais, com o sentido de constituir percepções da consciência subjetiva nos espaços sociais, visando a constituir percepções por parte dos indivíduos. Nesse sentido, segundo Gama; Santos e Fofonca (2010), as representações de um objeto social passam por um processo de formação entendido como um encadeamento de fenômenos interativos decorrentes de processos sociais no cotidiano moderno. Por isso Moscovici analisa os processos através dos quais os indivíduos elaboram explicações sobre questões sociais e como isso se relaciona com a difusão de mensagens, com o comportamento dos indivíduos e com a organização social.

Em outras palavras, o que Moscovici propõe com seus estudos é que as representações que habitam a esfera do senso comum possam ser analisadas como ciência, pois, para o autor, tudo o que se percebe do mundo são respostas a estímulos do ambiente no que se vive. Sendo assim, as representações sociais são modalidades de conhecimento que circulam o cotidiano. Por meio da interação com os outros indivíduos, surge a necessidade de nomear, tornar concreto o que ainda não se tornou familiar, distinguir e avaliar seres e objetos. Segundo Moscovici, as representações sociais são modalidades de conhecimento particular que circulam no dia a dia e que têm como função a comunicação entre indivíduos (BERTONI, 2007).

Alexandre (2004) destaca outro aspecto da compreensão do conceito de representação social: seu papel na formação de condutas. Segundo o autor, é a representação que modela o comportamento e justifica sua expressão, ou seja, a representação social é uma preparação para a ação, tanto por conduzir o comportamento, como por modificar e reconstituir elementos do meio ambiente em que o comportamento aconteça.

De acordo com Jodelet (1986 apud VALERIO, 2009), a representação, ao substituir mentalmente um determinado objeto (pessoa ou ideia), reconstrói as cadeias de significação que o formam, restituindo-o simbolicamente e também inscrevendo no significante novos significados. Este conceito de representação está tomado em sua significação filosófica, cujo representante é Lefebvre.

Segundo Lefebvre (1980 apud VALERIO, 2009) o espaço vivido é também lugar das ambiguidades das relações sociais, habitado pelas representações, cujos pequenos mundos se articulam com o saber, os sonhos, as lembranças e as ficções. É no espaço que se encontra a chave para a compreensão da (re)produção do homem em sociedade, e em decorrência do poder que a representação deste possui para transformar e substituir a realidade vivida e percebida, assim o espaço vivido é sem dúvida um meio de engajamento do homem na ação transformadora.

As representações sociais, portanto, não são objetos sólidos, significados que, uma vez construídos, transformam-se numa essência estática e imutável. Isso seria semelhante a pensar a dinâmica social como algo que em algum momento para no tempo.

4.3 Análise do Conceito de Acordo com Lefebvre

Para a análise do conceito de conscientização, fio condutor deste trabalho, inicialmente será proposta sua compreensão a partir da Teoria das Representações Sociais, de Henry Lefebvre. A escolha justifica-se por sua significação filosófica. Fundamentando-se nos estudos destacados a seguir e considerando o que foi demonstrado nos itens anteriores, observa-se que, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais defendam a necessidade eminente de conscientizar o indivíduo, o termo conscientização não figura nos textos, e não há uma clara definição do que seja este conceito; ou seja, a própria ideia defendida é apenas uma **representação**. Estas representações são as responsáveis pela coesão em torno do modo como se explica a realidade e como se justifica a metodologia presente no documento.

Para estudar as representações produzidas e veiculadas pelos PCN, é preciso considerar que o entendimento deste conceito mostra-se bastante complexo, principalmente pelo fato da palavra 'representação' assumir conotações distintas entre si. Segundo Almeida (1997, p.37), há semelhanças e diferenças nos vários modos de compreender as representações, pois elas "atravessam o senso comum, as ciências naturais e as ciências humanas, mas é na filosofia que esta compreensão se desenvolve de modo mais abrangente e profundo".

Ainda para o autor, as representações produzem explicações acerca da sociedade e têm sua base no discurso, o que as aproxima da ideologia, afinal, ambas produzem visões deformadas da realidade. Porém, Henry Lefebvre adverte que "toda ideologia é uma representação, mas nem toda representação é ideológica" (apud ALMEIDA, 1997, p. 32). As representações, da mesma maneira que a ideologia, produzem modos de compreender o real, no entanto o que distingue ambas é o teor da interpretação e o seu propósito: a representação acaba sendo desencadeada segundo os interesses dos indivíduos, grupos ou classes sociais que a produzem, enquanto a ideologia visa a justificar a dominação de uma classe sobre toda a sociedade, bem como as relações de poder que a viabilizam.

Assim, as representações interferem na realidade dos indivíduos, não a transformam, mas dificultam ou impedem a ocorrência de mudanças, pois distorcem a compreensão dos fatos. Elaboram explicações parciais que, do mesmo modo como omitem alguns dados, evidenciam outros, no sentido de justificar ou condenar

atitudes ou condutas, dissimulando contradições presentes na realidade. (ALMEIDA, 2001). O mesmo autor acrescenta que os indivíduos envolvidos pela ideia da representação não examinam o real e satisfazem-se com o representativo, pois as representações tomam o lugar do real, avalizadas por uma suposta cientificidade.

Este movimento pode ser facilmente percebido nos Parâmetros, pois o que propõem como conscientização nada mais é do que uma forma de preservação do ambiente, porém também com a manutenção das condições políticas, econômicas e sociais vigentes. Por isso, ao considerar a caracterização das representações, Almeida (1997) ressalta que elas são geradas pelas necessidades sócio-históricas, mas é o homem individual que as formula e difunde.

Igualmente, nas condições históricas atuais, em que predominam sociedades capitalistas, conscientização ambiental como a pretendida nos Parâmetros Curriculares Nacionais torna-se uma representação, assim como a ideia do desenvolvimento sustentável e outras mais, formuladas e defendidas pela necessidade de adequação do indivíduo ao meio capitalista, e não à transformação (ideal) do ambiente para a sobrevivência humana.

Finalmente, é determinante a consideração de que os Parâmetros apresentam a categoria consciência e não a categoria conscientização, pois, segundo Freire (1980), a simples tomada de consciência não é ainda a conscientização, já que esta consiste no desenvolvimento da tomada de consciência. Para este autor, a conscientização implica que os indivíduos ultrapassem a esfera espontânea da apreensão da realidade para chegar a uma esfera crítica. A conscientização provoca a libertação, a desmitologização da realidade, que o homem deixe de ser escravo.

Portanto, diante do exposto, pode-se afirmar que os Parâmetros são coerentes no que diz respeito às suas propostas de Educação Ambiental pautadas na necessária manutenção do meio ambiente, elemento primordial para a vida humana, porém o comprometimento com a Natureza configura-se como um passivo ambiental, que impõe a correção dos impactos ambientais depois que já foram causados pelo próprio homem.

Esta coerência pode ser fundamentada também na teoria de Lefevre, na qual a coerência se mostra com o **deslocamento** do objeto. Deste modo, nos PCN, o objeto (conscientização) vai sendo deslocado e representado em distintas formas, dissimulado por formas, como a consciência, a cidadania, a sustentabilidade, etc.

Segundo Almeida (1997, p.17), na relação “*representante-representado*, o representante desloca o representado através da representação”. Em outras palavras, estabelece-se uma mediação entre estes dois pólos contraditórios. Almeida explica ademais que, na perspectiva da filosofia hegeliano-marxista, o estudo das representações mostra que elas devem ser compreendidas como mediações, o que permite conhecer o seu fundamento: toda representação é uma mediação. Mas na filosofia de Hegel, mediação não é um ponto de equilíbrio ou um ponto médio responsável pela harmonia das relações. “Ao contrário, ela é o campo no qual se expressa a contradição entre os pólos de uma relação, o que a faz negativa.” A mediação é uma força negativa que tanto aproxima quanto distancia os pólos opostos de uma relação. (ALMEIDA, 2001, p.145).

Na representação, o representante desloca o representado, assume seu lugar, mas não o suprime: relaciona-se com ele sem, contudo, permitir que ele seja conhecido. Assim, a representação é tanto mais poderosa quanto maior for a sua capacidade de esconder o seu caráter mediador; ela consegue ocultá-lo, porque produz equivalências entre o representado e o representante. Estas equivalências permitem que a representação se mostre como verdadeira, total e unânime. A partir desta leitura, conclui-se que conscientização não existe, ao menos do ponto de vista histórico e social. O que se vê são representações.

Como lidar, então, com essas representações?

De acordo com Lefebvre (1983 apud ALMEIDA, 2001), não é possível abolir as representações; o que se pode é apenas tentar superá-las; e o materialismo histórico é o método de análise por meio do qual a teoria das representações assume uma perspectiva de superação. Não se trata de abolir a representação pela força de um decreto, mas de superá-la historicamente e isto só é possível porque ela é histórica. “Toda representação é histórica porque é humana, mesmo quando se refere à natureza” (ALMEIDA, 2001, p.43). Almeida explica ainda que cada representação difunde a ideia de que a realidade é uma ‘obra acabada’, pois elimina ou minimiza a importância das diferenças presentes na sociedade. Por isso o conceito de conscientização é considerado uma representação, a qual justifica uma série de políticas que acabam por desencadear a espoliação do que poderia garantir a educação ambiental.

Como foi afirmado no parágrafo anterior, a superação desta representação só se dará historicamente. Assim, associando-se a teoria das representações aos

referenciais oferecidos por Tonet (2007), e considerando-se os estudos de Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), observa-se a necessidade de uma política, um documento que aponte para um trabalho em que a temática ambiental (Educação Ambiental) seja feita a partir da associação de um método, de uma metodologia e de uma lógica, e que proporcionem a emancipação humana defendida por Tonet, que é ontológica.

Ressalta-se que a Ontologia do Ser Social trata do ser histórico, do homem organizado em sociedade, cujo desenvolvimento acaba condicionado pelas relações que este estabelece com os fatores contextuais sociais, econômicos, naturais, biológicos, políticos, entre outros. Esses fatores relacionam-se entre si e com o próprio contexto, gerando o sujeito histórico que, ao transformar a realidade, transforma a si próprio. É a incompletude de cada indivíduo em relação à totalidade dos bens culturais produzidos pelo gênero humano que gera movimento, contradição e superação, ações dialéticas responsáveis pelo processo de desenvolvimento desse sujeito e motor do devir histórico. (ARNONI, 2011).

Em suas pesquisas, Oliveira, Almeida e Arnoni (2007) fundamentam-se na Ontologia do Ser Social, e consideram o ser humano em sua dimensão social e histórica; focam prioritariamente no Ser, e não no conhecimento. Os autores complementam: “Uma das principais diferenças entre o Ser e o conhecimento está na impossibilidade da divisão do Ser e, ao contrário, na necessidade de dividir o conhecimento” (p.77).

Desta forma, o trabalho com o conhecimento, quando desvinculado da Ontologia, pode promover o esvaziamento da dimensão de método. Os Parâmetros estão esvaziados desta dimensão, e não há como compreender o mundo sem recorrer a um método de análise, por isso tem-se um **deslocamento**: desloca-se o que é a essência da situação enquanto se trabalha com conceitos polissêmicos, como a dinâmica do desenvolvimento sustentável. Os discursos presentes nos PCN podem ser adaptados a vários níveis, daí o documento não apresentar clara concepção de homem, sociedade e natureza; ele é estritamente metodológico e permite que cada indivíduo, consciente ou inconscientemente, trabalhe com sua visão de mundo e suas concepções, o que acaba por ocultar a verdadeira relação do homem organizado em sociedade, com a natureza; e nesta relação, a exploração e a espoliação da natureza pelo homem acabam sendo permitidas.

Segundo Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), metodologia é, de fato, a operacionalização/aplicação do método de análise. Por sua vez, este é concebido como uma ‘trajetória teórica’ que expressa uma visão de mundo, ocupa-se dos fundamentos filosóficos que norteiam uma proposta pedagógica. No Brasil, a distinção entre método e metodologia se faz necessária porque, na área da educação, o que normalmente é chamado de método – como, por exemplo, método de ensino de ciências – não é método, mas aplicação de um método para ensinar ciências, ou seja, é na verdade uma metodologia. São difundidos apenas procedimentos instrumentais que, segundo manuais e livros didáticos, ajudam o docente a se guiar na organização e operacionalização do processo de ensino

Nos Parâmetros, por exemplo, faltam subsídios ao professor para conseguir executar cada passo do trabalho docente: falta perceber a importância do trabalho dialético, a importância de uma relação professor-aluno enquanto seres sociais e históricos que se completam mutuamente. É na tensão entre esses pólos de conhecimento que o docente tenta fazer com que o aluno supere sua compreensão imediata do mediato.

Ademais, os PCN apresentam parte de uma metodologia (operacionalização) ao docente e a fundamentação (método), quando existente, é frágil e não representa ferramenta geradora de estratégias.

Para Oliveira; Almeida e Arnoni (2007), as lógicas formal e dialética configuram-se como sustentáculos de toda proposta **metodológica**, pois ambas remetem às visões acerca da realidade, ambas oferecem modos de compreender o mundo, mas cada qual apresenta limites e possibilidades. Os autores sintetizam a distinção entre lógica formal e lógica dialética ao considerarem a primeira limitada quanto ao aprofundamento da realidade, por esta trabalhar apenas em dois hemiciclos: indução (parte - todo) ou dedução (todo - parte). Já a lógica dialética, que trabalha numa perspectiva de encadeamento de ambas, rompe e amplia o princípio aristotélico, permitindo a contradição não como opostos positivos, mas como uma unidade na diversidade, uma totalidade.

Na apresentação dos temas transversais (BRASIL, 1997b), ao analisar os materiais usados nas situações didáticas, os Parâmetros afirmam que os temas transversais também podem expressar valores e concepções a respeito de seu objeto. Discutir, por exemplo, sobre o que veiculam jornais, programas de TV ou revistas trará à tona mensagens implícitas ou explícitas sobre valores e papéis

sociais. Os PCN recomendam, então, que não sejam rejeitados determinados materiais julgados negativos e sim, na medida de suas possibilidades, que professores e alunos consigam perceber “sua presença na sociedade e façam escolhas pessoais e **conscientes**, a respeito dos valores que elegem para si.” (p.36).

Como se vê, os PCN inserem a perspectiva histórica e dimensões valorativas a conhecimentos fragmentados nas diferentes áreas que compõem o currículo escolar, porém não supõem um preparo dos alunos para apresentarem uma solução real para os problemas enfrentados pela sociedade, apenas mostram, apontam as fragilidades, pois trabalham com a lógica formal, por isso o documento estabelece visões fragmentadas da problemática ambiental. Sequer há um consenso sobre a relação entre homem e natureza, ora existe uma relação recíproca entre as categorias, ora o homem é caracterizado com destruidor da natureza, e ora ele é seu salvador. Fica evidente que há uma crise, pois a relação homem/natureza está desequilibrada, e é estabelecido que os sistemas educacionais busquem soluções imediatas para essa situação, colaborando para a crescente **consciência** dos problemas ambientais a partir da mudança da vida cotidiana do sujeito.

Portanto, os PCN consideram apenas a metodologia referente ao trabalho com os temas transversais; ademais, baseiam-se numa perspectiva política da formação da cidadania, enquanto, como já foi mencionado, fundamentando-se em Tonet (2007) deveriam basear-se numa perspectiva que considerasse a emancipação humana do indivíduo, a transformação interna antes da externa/ambiente. Para os Parâmetros, a questão ambiental impõe à sociedade a busca de novas formas de pensar e agir, individual e coletivamente, para estabelecer novos caminhos e modelos de produção de bens, para suprir necessidades humanas, enquanto o que se deveria impor, prioritariamente, era a mudança dos valores internos ao indivíduo.

As propostas apresentadas pelos Parâmetros limitam-se, no entanto, à construção de uma consciência política e não à conscientização humana, daí a preocupação em que os indivíduos busquem *explicações* para as questões relativas à natureza e à sociedade, como perceber aspectos socioculturais que marcam o Ser humano e reconhecer que há aspectos éticos associados a interesses econômicos e políticos. Como apresentado anteriormente, desloca-se o foco, por isso, embora o documento aceite o caráter histórico (e não-neutro) das atividades humanas, não

fornece subsídios concretos para que o professor consiga trabalhar de forma dialética, proporcionando a *mudança* interna, a força que visa à transformação do indivíduo.

Ao ilustrar a síntese desse pensamento, recorre-se novamente à citação de Vieira Pinto (1969), na qual ele afirma que a **consciência** não se reduz à compreensão da presença e da ação do mundo, mas tem de ser entendida como a força criadora dessa compreensão, ou seja, a compreensão da base material das ideias e a importância destas na reprodução social.

Em tempo, os métodos, por serem essencialmente reflexivos, atendem às leis da lógica e devem ser constituídos por categorias de análise, o que lhes permite formar uma fundamentação que possibilita explicar o mundo (real), pois todo método, por meio da articulação de suas categorias, pode explicar qualquer aspecto da realidade. (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007). Este mesmo conhecimento adquirido exige do ser humano uma tomada de decisão, já que “não existe um encontro neutro do homem com o mundo” (p.36).

O modo dialético de pensar propõe dissipar as confusões metafísicas ao considerar que a geração da razão humana obedece a um curso dialético e ao afirmar que “tudo o que o homem cria é formal; dialético é aquilo que pertence ao processo autônomo e absoluto da realidade” (VIEIRA PINTO, 1969, p.185). Nessa perspectiva, o ponto de vista dialético interpreta o processo da realidade, vendo nele uma sucessão de fenômenos, cada um dos quais só existe enquanto contradição com as condições anteriores. A dialética ensina-nos a compreender não só a natureza contraditória do processo geral da realidade como também suas singularidades: existir, enquanto fato singular, é estar em contradição com a existência universal, mas ao mesmo tempo é a maneira pela qual o objeto particular se identifica a ela.

Ao definir o comportamento dialético, Vieira Pinto (1969) o caracteriza não como um *pensar em contradição*, mas sim como um *pensar por contradição*, ou seja, cabe ao indivíduo instalar-se no âmago das contradições e pensá-las, expô-las de dentro delas mesmas, e não as enunciando à distância. Daí a dialética ser considerada um modo superior de pensar a realidade, pelo seu caráter existencial, a necessidade imanente da comunicação do homem com seus semelhantes e pelo seu dinamismo, pois representa o ser no seu movimento.

A exigência de pensar-se a si mesmo dialeticamente conduz o homem a conceituar-se em função da sua origem, ou seja, a se ver enquanto ser essencialmente histórico. A historicidade, como perspectiva para a compreensão da realidade, é produto da presença da consciência humana no mundo, e de sua capacidade de centrar em si o conhecimento.

Retomando a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a ausência de um método e, conseqüentemente, de uma lógica dialética, reflexiva, faz com que a ideia de conscientização passe a adquirir um sentido **deontológico**, ou seja, as questões acerca do meio ambiente e da educação ambiental submetem-se ao imperativo categórico do “dever-ser”, forma racional que designa uma vontade submetida à obrigação. No exercício de sua profissão, o professor é conduzido pelos PCN, que acabam se configurando como um conjunto de normas e obrigações. Portanto, a metodologia presente no documento permite apenas a operacionalização dentro dos limites da lógica formal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve por objetivo levantar a apropriação que os Parâmetros Curriculares Nacionais fazem do conceito de conscientização, fio condutor deste trabalho. A pesquisa configurou-se como teórico-bibliográfica e fundamentou-se na filosofia hegeliano-marxista e em referenciais teóricos como Vieira Pinto e Paulo Freire, os quais apresentam a categoria conscientização em suas obras.

O universo de estudo foi formado pelos PCN relacionados à questão ambiental. Elaborados no contexto da reforma educacional da década de 1990, os Parâmetros consideraram as propostas de superação da crise do capital elaboradas pelos países de primeiro mundo, e as recomendações de organismos internacionais os quais tinham em vista a adequação da educação às necessidades da sociedade dominante. Naquele momento, para a manutenção da sociedade capitalista, a Educação Escolar deveria atender às transformações exigidas e a ela cabia também a formação da força de trabalho, desenvolvendo nos alunos competências e habilidades solicitadas pelo mercado, principalmente a formação de mão-de-obra para o capital e a educação para a cidadania enquanto estruturação de uma concepção de mundo, ideias e valores adequados para a reprodução dessa ordem social.

Assim, a inclusão de temas relacionados à Educação Ambiental nos PCN, embora na forma de 'temas transversais', representa o reflexo de um consenso na comunidade internacional de que a Educação Ambiental deveria estar presente em todos os espaços que educam o indivíduo. De acordo com o documento, a principal função do trabalho com o tema meio ambiente deveria ser contribuir para a formação de cidadãos conscientes, no sentido de estarem aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade local e global (BRASIL, 1997c).

O discurso oficial do desenvolvimento sustentável penetra nas políticas ambientais e em suas estratégias de participação social e a problemática ambiental expõe a necessidade de se alcançar uma forma integrada de pensar os problemas globais articulados aos processos de ordens materiais. Nesse ponto é possível entender por que os PCN preocupam-se com a emancipação política e não com a emancipação humana do cidadão.

Considerando-se os conceitos propostos por Tonet (2007), compreende-se que a questão ambiental deveria impor, prioritariamente, mudanças de valores internos ao indivíduo e não apenas busca de novos modelos de produção e utilização de bens para suprir necessidades humanas. A mudança interna, radical, não é alcançada a partir do trabalho baseado nos PCN porque o documento não fornece subsídios concretos para que o professor consiga trabalhar de forma dialética. O 'manual' não consegue levar a que o aluno ultrapasse o elemento imediato, não consegue fazer com que o professor e o aluno apreendam a realidade na perspectiva da totalidade. Ao apreciar o sentido de uma ideia, há que referi-la ao conjunto das demais, à totalidade da consciência. Este modo de pensar, que deveria ser desenvolvido pelo professor crítico, afasta posturas dogmáticas, as quais têm por fundamento a crença de que as ideias apresentam caráter definitivo, imóvel, eterno. A concepção dialética deve estimular a inteligência a considerar a racionalidade dos acontecimentos não na essência imóvel das coisas, mas na fluência com que se sucedem.

Vê-se, portanto, que não são somente as atitudes irracionais, negadoras do valor da razão, as que entorpecem a atividade criadora da consciência em luta contra o subdesenvolvimento. Igualmente nocivas são as teorias que embora se justificando como maneiras racionais de pensar, porque se equivocam nos princípios metodológicos adotados, conduzem a comportamentos passivos, imobilizantes em face da realidade, impedindo a consciência de se tornar fonte de iniciativas modificadoras. Por isso torna-se imperioso ao professor compreender que, por intermédio de suas ações em sala de aula, de forma consciente ou não, e independente da finalidade que ele lhe confere, a educação escolar contribui para a formação do ser social.

Com relação à composição dos PCN, além de críticas referentes ao processo elaborativo centralizador, sem participação de órgãos e entidades representativos da área educacional da época, também o professor tornou-se alvo constante de críticas, pois, como ele opera na sala de aula as determinações contidas nas propostas educacionais oficiais, é fundamental que esteja preparado para interpretar o material, compreendendo as propostas, não só metodológicas, mas também ideológicas apresentadas pelo documento. A falta de informações referentes às questões metodológicas mascara ainda hoje a identificação dos PCN enquanto

instrumento político que organiza a educação escolar e, por meio dela, a sociedade capitalista atual.

Isto posto, a presente pesquisa justifica-se por pretender colaborar na compreensão dos conceitos consciência e conscientização, que permeiam os discursos referentes à educação ambiental, e analisar o tratamento dado a essa questão pelos PCN.

Considerando-se os objetivos estabelecidos pelo documento e sua contextualização, avalia-se, portanto, que os Parâmetros Curriculares Nacionais são coerentes, pois oferecem orientações que sugerem a melhora da qualidade ambiental sem a modificação do sistema capitalista vigente. Sendo assim, o documento atende plenamente às determinações dos eventos multilaterais, por intermédio dos quais foram elaboradas proposições para a Educação Escolar, que linearmente transformaram-se em Legislações, Parâmetros Curriculares Nacionais e Livros Didáticos, nos quais se organizaram (e ainda se organizam) os conteúdos e as formas de desenvolvê-los juntos aos alunos.

Os manuais, com sua caracterização **deontológica**, apresentam sequências didáticas ou modelos com descrições minuciosas de atividades para os alunos, porém, isso foi e ainda é insuficiente para que a educação brasileira atinja os índices internacionais, como demonstram dados de IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), publicados periodicamente no *portalideb* (www.portalideb.com.br).

Desta forma, os PCN insistem que é fundamental despertar a consciência do indivíduo, e, de acordo com as informações em que se fundamenta esta dissertação, conscientização é da esfera do Ser, do âmbito da emancipação humana, e esta não é possível de atingir a partir das propostas dos Parâmetros, que se fixam no âmbito da emancipação política, ou seja, apenas na esfera da consciência. Portanto, os PCN trabalham com uma **representação** que serve para resolver problemas relacionados ao meio ambiente. Ao atender a esta necessidade, a representação gera outras necessidades de interpretação da realidade que são satisfeitas pelo concurso de novas representações. Uma representação nunca é autônoma, ela está subordinada, ao mesmo tempo, à necessidade de explicar a realidade e às representações que a precedem.

Em outras palavras, enquanto conceito, conscientização existe, mas é uma representação; sendo assim, o discurso da conscientização fica vazio, pois ela só poderia acontecer na perspectiva da emancipação humana e isto é impossível de se

alcançar neste sistema. O máximo que poderá ser atingido a partir dos Parâmetros é a consciência, não a conscientização.

Esta compreensão considera que Paulo Freire foi um dos autores que serviu de base para os Parâmetros Curriculares Nacionais e, como apresentado na primeira parte da dissertação, Freire defende uma educação vinculada à consciência democrática, inserida no contexto da realidade do aluno, aproximando-se da emancipação política, de acordo com as características aqui apresentadas.

Ademais, é preciso avaliar as sugestões metodológicas encontradas no documento para o despertar desta consciência ambiental. Como já foi levantado, faltam subsídios ao professor para atingi-la, pois os PCN apresentam apenas parte dos procedimentos instrumentais que se configuram como uma metodologia ao docente, além disso, a fundamentação é frágil e não possibilita o desenvolvimento do método. Consequentemente, é a ausência de um método que faz com que o conceito de conscientização passe a adquirir um sentido deontológico, do 'dever ser', 'dever agir'.

Para finalizar a análise proposta nesta pesquisa, a título de ilustração será apresentada a *Fábula dos Porcos Assados*. A referida história, utilizada em encontros de capacitação e em reuniões corporativas de modo geral, assemelha-se à discussão proposta nesta dissertação ao mostrar o dilema entre a reprodução e a transformação do sistema. Assim, a fábula tem muito a dizer, pois mostra equivocadamente que ser sensato é ter a capacidade de resolver problemas conforme o conjunto de opiniões e tradições impostas pelo grupo dominante. Ou seja, sugere a abundância (e não a falta) de bom senso, caracterizada como a adesão a opiniões e verdades aceitas de modo acrítico pelos indivíduos. Sugere, segundo a leitura defendida neste trabalho, a representação de uma conscientização, determinada por políticas de intervenção, assemelhando-se às proposições dos PCN, que levam à espoliação do que poderia garantir realmente a qualidade de vida a todas as criaturas.

CERTA VEZ, ocorreu um incêndio num bosque onde havia alguns porcos, que foram assados pelo fogo. Os homens, que até então os comiam crus, experimentaram a carne assada e acharam-na deliciosa. A partir daí, toda vez que queriam comer porco assado, incendiavam um bosque. O tempo passou, e o sistema de assar porcos continuou basicamente o mesmo.

Mas as coisas nem sempre funcionavam bem: às vezes os animais ficavam queimados demais ou parcialmente crus. As causas do fracasso do sistema, segundo os especialistas, eram atribuídas à indisciplina dos porcos, que não permaneciam onde deveriam, ou à inconstante natureza do fogo, tão difícil de controlar, ou, ainda, às árvores, excessivamente verdes, ou à umidade da terra ou ao serviço de informações meteorológicas, que não acertava o lugar, o momento e a quantidade das chuvas.

As causas eram, como se vê, difíceis de determinar - na verdade, o sistema para assar porcos era muito complexo. Fora montada uma grande estrutura: havia maquinário diversificado, indivíduos dedicados a acender o fogo e especialistas em ventos - os anemotécnicos. Havia um diretor-geral de Assamento e Alimentação Assada, um diretor de Técnicas Igneas, um administrador-geral de Reflorestamento, uma Comissão de Treinamento Profissional em Porcologia, um Instituto Superior de Cultura e Técnicas Alimentícias e o Bureau Orientador de Reforma Igneooperativas.

Eram milhares de pessoas trabalhando na preparação dos bosques, que logo seriam incendiados. Havia especialistas estrangeiros estudando a importação das melhores árvores e sementes, fogo mais potente etc. Havia grandes instalações para manter os porcos antes do incêndio, além de mecanismos para deixá-los sair apenas no momento oportuno.

Um dia, um incendiador chamado João Bom-Senso resolveu dizer que o problema era fácil de ser resolvido - bastava, primeiramente, matar o porco escolhido, limpando e cortando adequadamente o animal, colocando-o então sobre uma armação metálica sobre brasas, até que o efeito do calor - e não as chamas - assasse a carne.

Tendo sido informado sobre as idéias do funcionário, o diretor-geral de Assamento mandou chamá-lo ao seu gabinete e disse-lhe: "Tudo o que o senhor propõe está correto, mas não funciona na prática. O que o senhor faria, por exemplo, com os anemotécnicos, caso viéssemos a aplicar a sua teoria? E com os acendedores de diversas especialidades? E os especialistas em sementes? Em árvores importadas? E os desenhistas de instalações para porcos, com suas máquinas purificadoras de ar?

E os conferencistas e estudiosos, que ano após ano têm trabalhado no Programa de Reforma e Melhoramentos? Que faço com eles, se a sua solução resolver tudo? Hein?."

"Não sei", disse João, encabulado.

"O senhor percebe agora que a sua idéia não vem ao encontro daquilo de que necessitamos? O senhor não vê que, se tudo fosse tão simples, nossos especialistas já teriam encontrado a solução há muito tempo?."

"O senhor, com certeza, compreende que eu não posso simplesmente convocar os anemotécnicos e dizer-lhes que tudo se resume a utilizar brasinhas, sem chamas? O que o senhor espera que eu faça com os quilômetros de bosques já preparados, cujas árvores não dão frutos e nem têm folhas para dar sombra? E o que fazer com nossos engenheiros em porcopirotecnicia? Vamos, diga-me!."

"Não sei, senhor."

"Bem, agora que o senhor conhece as dimensões do problema, não saia dizendo por aí que pode resolver tudo. O problema é bem

mais sério do que o senhor imagina. Agora, entre nós, devo recomendar-lhe que não insista nessa sua idéia - isso poderia trazer problemas para o senhor no seu cargo."

João Bom-Senso, coitado, não falou mais um "a". Sem despedir-se, meio atordoado, meio assustado com a sua sensação de estar caminhando de cabeça para baixo, saiu de fininho e ninguém nunca mais o viu. Por isso é que até hoje se diz, quando há reuniões de Reforma e Melhoramentos, que falta o Bom-Senso. (CINTRA, 2007, Não paginado).

Neste momento vale novamente retomar Hegel e a dialética do senhor e do escravo: enquanto o escravo continua sendo um Ser imediato, bestial, natural, ele poderá apenas querer reformar o mundo natural que lhe é hostil, mudar-lhe detalhes, sem modificar-lhe o caráter essencial. Uma transformação revolucionária ou a supressão dialética do mundo supõe a negação, a não aceitação deste mundo dado. Do mesmo modo, observa-se que o momento predominante aponta para um fato indiscutível: a superação somente será possível com a mudança do regime vigente. Neste contexto, a conscientização tão almejada nos documentos é considerada somente uma perspectiva, porque a emancipação humana pressupõe o deslocamento desta representação, o fim da alienação.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Marcos. Representação social: uma genealogia do conceito. **Revista Comum**. Vol. 10, n. 23, Rio de Janeiro, jul/dez 2004. Disponível em: <<http://www.sinpro-rio.org.br/imagens/espaco-do-professor/sala-de-aula/marcos-alexandre/Artigo7.pdf>>. Acesso 04 jan. 2013.

ALMEIDA, José Luís Vieira de. **Educadores de rua do estado de São Paulo**: as representações que informam a sua prática educativa. 1997. Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração em Filosofia da Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. 1997. 260 páginas

ALMEIDA, José Luís Vieira de. **Tá na rua**: representações da prática dos educadores de rua. São Paulo: Xamã, 2001.

ANPED, 1996. Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Educação** [online]. n.2, maio-ago 1996. p.85-92. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde02/rbde02_09_espaco_aberto_-_parecer_anped.pdf. Acesso em: 04 jan. 2013.

ARAÚJO, Thiago Cássio d'Ávila. Principais marcos históricos mundiais da educação ambiental. **Ambiente Brasil**. 11 set. 2007. Disponível em: <<http://noticias.ambientebrasil.com.br/artigos/2007/09/11/33350-principais-marcos-historicos-mundiais-da-educacao-ambiental.html>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. **O aspecto ontológico da mediação pedagógica e a organização metodológica da aula**: o desafio da docência. In: 2º Encontro Regional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), UNESP de Bauru, 2011. CDROOM 2º Encontro Regional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), CAPES-UNESP- FAC Bauru. ISSN 22368388

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Política de Educação Ambiental. Agenda 21: Capítulo 36: Promoção do Ensino, da Conscientização e do Treinamento. 1992. Disponível em <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/documentos-referenciais/item/8067>> Acesso em 24 nov. 2012

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Introdução: Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997 a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais e ética: Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997 b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: meio ambiente e saúde: Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997 c.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais: Ensino de primeira à quarta série.** Brasília: MEC/SEF, 1997 d.

BRIVIO, Gustavo. Representações sociais: dimensão estruturada e estruturante dos processos de comunicação. **Revista Espaço Acadêmico.** Ano X, n. 116, jan. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/10860/6480>>. Acesso em 04 jan. 2013.

BUENO, Aline Chitero. **A concepção de desenvolvimento sustentável nos Parâmetros Curriculares Nacionais.** 2010. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, SP. 2010.

CAMPOS, Diego de Moraes. A crítica ao ‘pedantismo’ em Álvaro Vieira Pinto: um filósofo no ISEB. **Anais do XIV Encontro Nacional Memória e Patrimônio.** Rio de Janeiro: ANPUH. 19-23 jul. 2010. Disponível em: <http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276739956_ARQUIVO_Anpuh-rj.pdf>. Acesso: 17 nov. 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** 12.ed. São Paulo: Ática, 2001.

CINTRA, Marcos. A fábula dos porcos assados. **Portal Brasil.** Coluna de Economia. 01 fev. 2007. Disponível em: < http://www.portalbrasil.net/2007/colunas/economia/fevereiro_01.htm>. Acesso em 04 jan. 2012.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** Brasília: MEC, UNESCO, 2008.

DUARTE, Sebastião Junior Henrique; MAMEDE, Marli Villela; ANDRADE, Sônia Maria Oliveira de. Opções teórico-metodológicas em pesquisas qualitativas: representações sociais e discurso do sujeito coletivo. **Revista Saúde e Sociedade.** Vol. 18, n. 4, São Paulo, out/dez 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902009000400006>. Acesso em: 04 jan. 2013.

EVANGELISTA, João E. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno.** São Paulo: Cortez, 1992. (Questões de nossa época: 7).

FRANCESCHINI, Gustavo Felipe. Não existe desenvolvimento sustentável sem uma abordagem sistêmica. 07 dez. 2011. Disponível em: <<http://abobusi.com/2011/12/07/nao-existe-desenvolvimento-sustentavel-sem-uma-abordagem-sistemica/>>. Acesso em: 04 jan. 2013.

FREIRE, Paulo. **Uma educação para a liberdade.** 4.ed. Porto: Firmeza, vol. 8, 1974. (Textos marginais).

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GAMA, Adriana Ferreira; SANTOS, Aline Renée Benigno dos; FOFONCA, Eduardo. Teoria das representações sociais: uma análise crítica da comunicação de massa e da mídia. **Revista Eletrônica Temática**. Ano VI, n.10, out. 2010. Disponível em: <http://www.insite.pro.br/2010/Outubro/representacao_comunicacao_midia.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2013.

GARCIA, Regina L.G.; MOREIRA, Antonio F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOJÈVE, Alexandre. **Introdução à leitura de Hegel**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002. p.11 – 31.

LEFF, Henrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7.ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2009.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

NACIONES UNIDAS. Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável. **El futuro que queremos**. Rio de Janeiro. 19 jun. 2012. Disponível em: <www.onu.org.br/rio20/tema/documento-final/>. Acesso em 13 nov. 2012.

OLIVEIRA, Edilson Moreira. **A temática ambiental no trabalho docente de uma professora iniciante: um estudo de caso**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Escolar). UNESP/ Araraquara, 2004.

_____. **As bases metafísicas do artigo 10, inciso IX, da Lei 9279/96: Lei de Propriedade Industrial**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Direito). Universidade Paulista (UNIP), São José do Rio Preto, 2009.

OLIVEIRA, Edilson Moreira.; ALMEIDA, José Luís Vieira.; ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Mediação dialética na educação: teoria e prática**. São Paulo: Loyola, 2007.

OLIVEIRA, Gilson Batista de. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. **Revista da FAE**. Disponível em: <http://www.unifae.br/publicacoes/pdf/revista_da_fae/v5_n2_maio_agosto_2002/uma%20discussao%20sobre%20o%20conceito%20de%20desenvolvimento.pdf>. Acesso em 04 jan. 2012.

PENHA, J. **Períodos filosóficos**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1994.

POLO, L. **A crítica kantiana do conhecimento**. Tradução de Cassiano Medeiros Siqueira e Sérgio A. P. do Amaral. São Paulo: Escala, 2007. (Col. Grandes Obras do pensamento universal – 85).

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2009. (Coleção primeiros passos, v.292).

RODRIGUES, Robson. Nacionalismo, desenvolvimento e ideologia. **Sociologia**. 29. ed. Portal Ciência e Vida: Escala, 2010. Disponível em: <<http://sociologiacienciaevida.uol.com.br/ESSO/Edicoes/29/artigo176117-1.asp>> Acesso em: 13 nov. 2012.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1982.

SEVERINO, Antonio José. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____. **Filosofia**. 8. reimp. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Magistério 2º. Grau. Série Formação geral).

SILVA, Silmara Moraes da. **Educação e cidadania: um estudo sobre os fundamentos filosóficos que orientam a formação para a cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2010. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, SP, 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Escola e currículo**. Curitiba: IESDE, 2006.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a autonomia na escola. 23ª. Reunião Anual ANPEd, Caxambu, MG, 24-28 set. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0503t.PDF>>. Acesso em 03 jan. 2013.

TONET, Ivo. Cidadania ou Emancipação Humana. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 44, ano IV, 2005a. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/44/44ctonet.htm>>. Acesso em: 04 jan. 2013.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. de 2005b

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. 2007. Disponível em: http://ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCAÇÃO_CIDADANIA_E_EMANCIPAÇÃO_HUMANA.pdf. Acesso em 10 nov. 2011.

VALERIO, Raquel. Contribuições de Henri Lefèbvre e da Teoria das Representações Sociais à Educação: um estudo do espaço vivido. 2009. Disponível em: <http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_12884/artigo_sobre_contribui%C3%87%C3%95es_de_henri_lef%C3%88bvre_e_da_teor%C3%87%C3%95es_sociais_%C3%80_educa%C3%87%C3%83o:_um_estudo_do_esp%C3%87o_vivido>. Acesso em: 04 jan. 2013.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. **Consciência e realidade nacional**. v.2. Rio de Janeiro: MEC – ISEB, 1960. (Textos Brasileiros de Filosofia).