

## ALGUMAS REFLEXÕES CRÍTICAS ACERCA DAS AMBIVALÊNCIAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO TEMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO NOVO ENSINO MÉDIO

Luís José Câmara Pedrosa<sup>1</sup>

### RESUMO

Os fundamentos pedagógicos dos documentos legais que tratam da inserção da Educação Ambiental nas propostas curriculares estão presentes na atual reforma educacional brasileira. Esses fundamentos foram inspirados em vários documentos transnacionais, entre os quais o relatório da Conferência Todos pela Educação, realizado em Jontiem, no ano de 1990. Uma década depois, o Estado do Maranhão seguiu esse movimento governamental para a implementação do tema Educação Ambiental em meio às ambivalências existentes no campo do conhecimento curricular. Com base em pesquisa de base bibliográfica e documental, com a análise das obras inauguradoras de uma epistemologia crítica orientada pelo Materialismo Histórico e de sua tradição pedagógica no pensamento das obras de Paulo Freire dos anos 90, este trabalho faz algumas reflexões críticas acerca da inserção da Política de Educação Ambiental na proposta curricular do Estado do Maranhão. Para tanto, a análise de conteúdo do documento da Política Estadual de Educação Ambiental do Maranhão, com ênfase na categoria currículo e suas implicações internas e externas. No entanto, nessa análise crítica observa-se um alinhamento da referida Legislação à razão subjetiva, na medida em que se desconsidera a complexidade da criação de uma nova organização curricular nas escolas públicas de ensino médio do Estado do Maranhão.

**Palavras-chave:** Proposta curricular, Educação Ambiental, Ensino Médio.

### ABSTRACT

---

<sup>1</sup> Comissão do Fórum Estadual de Educação Ambiental do Maranhão - SEDUC; Representante da SEDUC no CONSEMA; Assessor Técnico da Supervisão de Educação Profissional-SUEP/SEDUC-MA. Endereço: Rua Projetada Quadra B, Casa 10, bairro Jordoá. São Luís-MA. E-mail: luis.pedrosa@prof.edu.ma.gov.br

The pedagogical foundations of the legal documents that deal with the insertion of Environmental Education in curricular proposals are in the context of the current scenario of Brazilian educational reform since the 90s. They were inspired by transnational documents such as the report of the “Todos pela Educação” Conference, in the year of 1990. A decade later, the State of Maranhão follows this governmental movement that brings formal environmental education closer to the field of curricular knowledge. Based on bibliographic and documentary research, with the analysis of the inaugural works of a critical epistemology based on Historical Materialism and its pedagogical tradition in the thought of Paulo Freire in the 90s, the Environmental Education Policy of the State of Maranhão deals with to insert a new right of learning in the curricular proposals of the departments of education. For this, a content analysis was carried out with the search for keywords in the document, followed by categorization and analysis of the mechanisms for the insertion of Environmental Education through the curriculum category, as determined by the State Policy of Environmental Education. However, in this analysis there is an alignment of the referred legislation to the subjective reason insofar as it disregards the complexity of creating a new curricular organization in schools.

**Keywords:** Curricular proposal, Environmental Education, High School.

## INTRODUÇÃO

A reforma do novo Ensino Médio tem recebido muitas críticas. A mais contundente diz respeito a uma nova fragmentação do currículo que restringe o direito à Educação, em termos adornianos, a uma semiformação. Isto é, a um parcelamento bem modesto em relação ao que deveria realmente ser oferecido aos estudantes desta etapa da Educação Básica.

Neste sentido, a Teoria Crítica em sua epistemologia, metodologia e filosofia pode esclarecer como o interesse da racionalidade instrumental está articulado aos interesses econômicos, culturais e políticos da sociedade capitalista tardia. Horkheimer e Adorno, na década de 30, em diferentes obras, são as principais referências para uma nova compreensão dos fenômenos educacionais, cuja referência ainda é a categoria trabalho e suas implicações éticas e políticas nas sociedades capitalistas contemporâneas.

Ainda recorreremos ao pensamento pedagógico de Paulo Freire, um dos seguidores dessa tradição mais visitados da área da Educação no Brasil e em todo o mundo. Esse educador humanista, crítico, intelectual engajado e progressista

(marxista), revela as nuances entre o conhecimento pedagógico contido nas atuais reformas educacionais e a ideologia liberal que se orienta pela adaptação das pessoas aos preceitos mercadológicos da sociedade capitalista.

A tradição desse pensamento pedagógico crítico entende que os fenômenos educacionais não podem ser concebidos sem o conjunto cultural da sociedade capitalista. Desse modo, nada mais atual, em um mundo que caminha soterrado por crises éticas, políticas, econômicas e ambientais do que o pensamento pedagógico e gnosiológico freireano da década de 90.

As reformas educacionais enaltecem o caráter adaptativo da educação que corresponde diretamente aos interesses de reprodução da sociedade capitalista. Desta vez, são as empresas quem ditam as regras da reforma da Educação no Brasil. O contraponto a tudo isso é a ética universal e humana.

Sendo assim, este trabalho também se orienta pelas reflexões sobre como estão sendo elaboradas as propostas curriculares das escolas, divididas entre bases comuns e a parte diversificada com os itinerários formativos que precisam contemplar também a inserção do tema Educação ambiental, conforme determina a Política Estadual de Educação Ambiental do Estado do Maranhão, do ano de 2010, instrumento basilar para garantir esse direito coletivo na formação dos estudantes maranhenses da Educação Básica.

## **QUANDO A CIÊNCIA É TAMBÉM IDEOLÓGICA...COMO SE FAZ?**

A forma como o pensamento científico se instalou no mundo pós-moderno é como se este fosse um mito. Os estudos epistemológicos, metodológicos e filosóficos dos autores da Teoria Crítica, na década de 30, revelaram essa importante constatação crítica.

Segundo Nobre (2004), essa primeira geração de autores fundara o Instituto de Pesquisa Social da Escola de Frankfurt, produzindo trabalhos que se constituíram nas bases de uma das tendências epistemológicas da Teoria Crítica. Horkheimer orientou

seus trabalhos pelo método da crítica da economia política de O Capital, de Karl Marx; na filosofia marxista, do húngaro Georg Lukács, enriquecido por autores não marxistas, tais como o filósofo Arthur Schopenhauer e o pai da Psicanálise Sigmund Freud que tratam de uma ética universal e do sofrimento humano.

A origem desse pensamento inquietante se reporta à origem do paradigma crítico que se inicia com uma nova interpretação heterodoxa do Materialismo Histórico. Essa interpretação está condensada no texto magistral de Max Horkheimer, denominado de Teoria Tradicional e Teoria Crítica, do ano de 1937. E também as obras filosóficas basilares: Eclipse da Razão e a Dialética do Esclarecimento, escrita com Theodor Adorno. Essas obras tratam, fundamentalmente, da determinação de uma relação de dominação (razão científica instrumental) em detrimento de uma postura ética. Em um primeiro plano com natureza. E, depois, com os outros.

A Teoria Crítica se inicia observando as determinações abstratas que estão evidenciadas em uma economia baseada na troca. Há um efeito regulador no ato da troca no qual os interesses adaptativos se estabelecem regendo a base de toda a sociedade burguesa. Tudo se estrutura a partir da troca desigual entre o Trabalho e o Capital. Isso não é apenas um processo lógico: é também um processo histórico.

Dessa compreensão podem-se conceber os fenômenos a partir de conexões objetivas com a sociedade, independentemente de qualquer intervenção da parte do cientista. O que está presente é a troca por meio da força de trabalho. É assim que as relações sociais são regulamentadas na sociedade capitalista. E permanecem até hoje.

Porém, o fato da sociedade ser dividida em classes sociais não impede que se identifiquem os sujeitos como seres humanos atuando nos fenômenos sociais em direção à adaptação ou à emancipação. Isso antes de qualquer recorte de classe.

As explicações dos fenômenos sociais tornam-se mais fáceis e ao mesmo tempo mais complexas. Mais fáceis porque o econômico determina os homens, de uma forma mais direta e mais consciente, e porque a força relativa da resistência e a substancialidade das esferas culturais se encontram num processo de desaparecimento. Mas complexa porque a dinâmica econômica desenfreada degrada a maioria dos indivíduos à condição de meros instrumentos e traz

constantemente, e em curto espaço de tempo, novos espectros e infortúnios (HORKHEIMER, 1991, p. 65),

A partir do entendimento de que existem interesses adaptativos e transformadores, observa-se que o pensamento crítico contém os interesses universais, embora estes sejam reconhecidos, apenas de maneira formal, nas relações de trocas presentes na sociedade burguesa. É o caso da Educação. Esse direito não é garantido efetivamente apenas com a oferta de escolas. Entre a garantia desse direito e o real, por causa das contradições que estão postas pela divisão de classes e grupos sociais, há um fosso muito grande.

As reformas educacionais estão permeadas de elementos ideológicos para sanar qualquer ação crítica. As ideias de que as reformas têm um “espírito social” ou decorrem de “objetivos comuns para uma comunidade nacional” contornam os produtos desses fenômenos culturais e educacionais que por sua vez, não observam as relações entre pensamento e ação, ou seja, a práxis.

Porém, esse fato se inicia na relação do homem com a natureza. Essa relação é marcada pelo trabalho cujas características expressam os interesses de grupos e classes da economia capitalista. Para superar esse modelo cultural, torna-se necessário aprofundar a oposição entre o indivíduo e os interesses econômicos, políticos e culturais da sociedade capitalista.

O proletariado vivencia o nexo entre o trabalho que aos homens, em sua luta com a natureza, ferramentas cada vez mais poderosas, por um lado, e a renovação constante de uma organização obsoleta, que o faz cada vez mais miserável e impotente, por outro. O desemprego, as crises econômicas, a militarização, os governos terroristas e o estado em que se encontram as massas, tal como os produtores vivenciam a todo instante, não se baseiam de forma alguma na limitação do potencial técnico, como poderia ter ocorrido em épocas anteriores, mas si nas condições inadequadas da produção atual (HORKHEIMER, 1991, p. 48).

Para que haja uma abordagem crítica se faz necessário determinar os conteúdos e as finalidades das mudanças culturais não apenas tomando-as como uma parte

isolada, mas em sua totalidade. Porém, esse pensamento também fez surgir as disciplinas particulares e uma crescente especialização, sem que estas precisem de conexão entre si e com o contexto de estruturas históricas determinadas, de uma dada forma de organização social com suas condições históricas. Horkheimer observa, para tanto, a importância da divisão social do trabalho:

O que percebemos no nosso meio ambiente, as cidades, povoados, campos e bosques trazem em si a marca do trabalho. Os homens não são apenas o resultado da história em sua indumentária e apresentação, em sua figura e seu modo de sentir, mas também a maneira como veem e ouvem é inseparável dos processos da vida social tal como esta se desenvolve através dos séculos (1991, p. 39).

A passagem de uma proposta abstrata contida nas reformas educacionais para algo que se contraponha ao modelo totalitário uniforme das receitas sobre como fazer as mudanças se dá quando se considera que a práxis dos sujeitos, neste caso, professores e estudantes inseridos em uma determinada sociedade.

Essa sociedade abriga vários fatores sociais que, por sua vez, formam uma ordem jurídica, política e cultural para influenciar, efetivamente, os preceitos pedagógicos dessas reformas educacionais que se concentram em componentes jurídicos e político-pedagógicos.

O pensamento crítico pretende conhecer os fenômenos educacionais sem abdicar da reflexão sobre o caráter histórico do conhecimento produzido pelas pessoas concretas inseridas em uma determinada sociedade. Sendo o Capitalismo uma forma social histórica, que tem como centro organizador o mercado, trata-se, antes de mais nada, de reconhecer que a produção de mercadorias é o foco a partir do qual se estrutura a sociedade. E, como já discorrido, a organização da sociedade em função da produção de mercadorias e do lucro estrutura a divisão de classes na sociedade capitalista. Sendo assim, os fenômenos educacionais também são transformados em produtos para a troca.

As reformas culturais e educacionais terminaram prendendo-se ao componente jurídico como se este fosse a essência de todos os fenômenos sociais. Na realidade esses fenômenos justificados pelo aparato jurídico comandado pelas classes e grupos de

uma determinada sociedade são a superfície do que realmente acontece nesse contexto social.

O componente jurídico funciona apenas como componente ideológico para que os indivíduos se adaptem aos interesses sociais das classes e grupos hegemônicos para se determinar ao pensamento próprio.

O indivíduo deixou de ter um pensamento próprio. O conteúdo da crença das massas, no qual ninguém acredita muito é o produto direto da burocracia que domina a economia e o Estado. Os adeptos dessa crença seguem em segredo apenas os seus interesses atomizados e por isso não verdadeiros; eles agem como meras funções dos mecanismos econômicos. Com isso muda também o conceito de dependência cultural do econômico (HORKHEIMER, 1991, p. 65).

No entanto, os sujeitos pensantes e atuantes desses processos de implementação de uma série de concepções e classificações a respeito de mudanças ou adaptações educacionais. Os professores, sujeitos desse processo, não estão isolados, radicalmente, de outras lutas sociais, tais como salários, férias, condições de trabalho, entre outras.

Sendo assim, o trabalho de resistência é individual e coletivo, de acordo com os fundamentos teóricos e metodológicos do materialismo histórico. Nessa tradição da epistemologia crítica a resistência se fortalece com os conhecimentos que possibilita os processos reflexivos inerentes à própria prática social na educação. Portanto, trata do que é, mas também do que poderia ser.

As forças coletivas que podem aliar-se a outras forças sociais para interferir na presença do caráter da razão instrumental contido nas propostas de mudanças no trabalho da educação em uma sociedade dividida em diferentes classes sociais existentes em um determinado momento histórico. A burocracia, na forma de uma racionalidade técnica, domina a economia de mercado e o próprio Estado. Por isso, Horkheimer alerta:

A teoria crítica jamais viu as relações jurídicas como essência. Ao contrário, considera-os coo a superfície do contexto social e sabe que a disposição sobre homens e coisas permanece nas mãos de um grupo específico da sociedade, que na verdade concorre menos no próprio país, mas que se encontra numa concorrência cada vez mais acirrada com outros poderosos grupos econômicos no plano internacional (1991, p. 64).

Sendo assim, a Teoria Crítica é uma fonte rica de conteúdos econômicos, culturais e políticos que reúne conhecimentos filosóficos, epistemológicos e metodológicos a respeito da atividade social dos fenômenos educacionais. Neste trabalho, as mais evidentes conexões se referem ao pensamento pedagógico gnosiológico de Paulo Freire.

## **PAULO FREIRE: A ÉTICA DE MERCADO E A ÉTICA UNIVERSAL HUMANA**

Segundo Pucci (1994) desde os anos 90 que se pode afirmar que há uma tradição de conhecimentos pedagógicos a partir de uma interpretação dos fenômenos educacionais ancorados na Teoria Crítica. Esse fenômeno aconteceu no mundo. Mas, também no Brasil: Maar (1988), Pucci (1994), Prestes (1994), Markert (1991), Ramos de Oliveira (1992), Zuin (1992), Costa (1992) e Paulo Freire (1996).

Neste trabalho recorreremos aos autores que elaboraram os subsídios para a consolidação de uma tradição do conhecimento pedagógico ancorado na epistemologia crítica, sobretudo em Max Horkheimer com o seu texto magistral Teoria Tradicional e Teoria Crítica, de 1937.

Nas obras amadurecidas desses autores críticos, citados, fica evidente o engajamento em relação à luta em favor das diferenças e das diversidades das populações nas sociedades divididas em classe, como é o caso da sociedade brasileira.

Nesta perspectiva, Paulo Freire, enriquecidos por contribuições da Fenomenologia, se posiciona como educador humanista e militante marxista que se contrapõe à hegemonia cultural e colonial europeia e ocidental presente na nova versão da racionalidade técnica do pensamento liberal do final do século XX.

Para Freire a dialética entre a “leitura de mundo” e a “leitura da palavra” possibilitariam desenvolver o trabalho educativo na direção de uma ética universal humana, cujo objetivo é fazer uma intervenção na realidade dos educandos e também dos próprios educadores. O conhecer de si é também um conhecer do mundo.

Para tanto, os educadores devem desconfiar sempre das certezas da Ciência que se apresenta como um conhecimento pronto e acabado, a-histórico, afirmativo, autoritário a respeito também da educação.

Segundo Freire (1996) as verdades da Ciência são também verdades de classe que sob a égide da neutralidade foram concebidas para negar o fato de que somos seres regidos pela ética universal humana.

As práticas científicas e sociais articuladas os interesses excessivamente técnicos (“neutros”) terminaram por omitir a dimensão ética humana que se estabelece com o respeito à linguagem do estudante, quando ele expressa condicionamentos de classe, etário, raça, gênero, entre outros.

O pensamento pedagógico do educador pernambucano ancorado à Teoria Crítica trata de reflexões críticas amplas e complexas que relacionam o fenômeno educacional com o contexto social, no sentido de observar os saberes inerentes à educação para a transformação da sociedade capitalista.

Para Freire (2020) as reformas educacionais, inspiradas em princípios universais, orientadas pela produção de documentos transnacionais e nacionais tem o objetivo regular ou estabelecer limites para as práticas sociais orientadas pelas demandas de consumo do mercado e da burocracia do Estado. Esses princípios contrariam as posturas autoritárias e licenciosas que se conflitam com uma sociedade democrática.

As reformas educacionais, quando orientadas pelas práticas democráticas, expressam em suas legislações a correção das atitudes espontaneístas e licenciosas que veem em tudo o autoritarismo como um problema disseminado em todas as partes da sociedade.

A posição mais difícil, indiscutivelmente correta, é a do democrata, coerente com seu sonho solidário e igualitárias, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela (FREIRE, 2020, p. 106).

Para o conjunto das práticas sociais a Lei representa um produto que deve garantir posturas democráticas para todos, independentemente de classe, idade, etnia, ambiente. Portanto, além do seu caráter adaptativo ao modelo democrático, as legislações locais devem estimular as experiências que favoreçam as decisões e as responsabilidades coletivas, com base na necessidade de estabelecer limites para que se possa estabelecer uma ética humana e não para uma ética de mercado. Essa seria a principal função de uma lei numa sociedade democrática.

O limite necessário para o estabelecimento das aprendizagens com experiências voltadas para a ética universal termina ampliando a autoridade de uma Lei. É esse o principal papel dos conteúdos de uma legislação sobre o direito ao meio ambiente equilibrado e saudável proporcionado pelo tema Educação Ambiental quando esta se orienta pela ética universal humana.

É justamente nas aprendizagens com a ética universal humana naquilo que o aspecto jurídico por si mesmo não alcança que a Educação está mais presente, inclusive para fortalecer o ensino que não deve limitar-se à transmissão de informações técnico-científicas. Mais adiante, na mesma obra:

Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. (...). Neste sentido, quanto mais solidariedade entre o educador e o educando no trato desse espaço, tanto mais possibilidade de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 1996, p. 97).

A perspectiva do Materialismo histórico de ciência amplia a prática pedagógica pelas diferenças de classe e de outras diferenças: étnica, etária, ambiental, entre outras. Esses componentes sociais foram amplamente contemplados por Paulo Freire nas suas obras da década de 90.

A Legislação não é apenas pela técnica no sentido restrito para atender aos preceitos relacionados com os interesses adaptativos para o consumo dos produtos do mercado e do funcionamento da burocracia do Estado serem uma marca da cultura da sociedade.

Na realidade a legislação trata do bem comum. Além disso, trata da disponibilidade à mudança, persistência na luta, abertura à justiça e a identificação com a esperança. É nesse sentido que a leitura de Paulo Freire está ancorada à tradição pedagógica da Teoria Crítica.

Sendo assim, as legislações condensam em sua função social a produção de forma sistemática, do conhecimento histórico a respeito dos direitos educacionais e sociais. Portanto, todos podem participar de suas produções, na medida em que, todos somos seres históricos.

No caso do direito aos conteúdos da Legislação Estadual com o tema Educação Ambiental, aprovada no ano de 2010, houve uma ampla participação de técnicos das instituições dos Poderes públicos que faziam parte da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Maranhão e de representantes da sociedade civil, independente, termo entendido para classificar cidadãos voluntários e movimentos que haviam suscitado essa proposição ainda na Conferência de Meio Ambiente sobre Mudanças Climáticas, no ano de 2008.

Desta forma, os seres humanos produzem conhecimentos históricos, e não conhecimentos atemporais e generalistas. As leis são datadas. Os seus limites técnicos são também limites históricos. Porém, o papel primordial de uma legislação inspirada pela ética universal humana é a transformação da sociedade, com a criação das condições que possibilitem uma intervenção no mundo.

Ao contrário dessa proposição, as práticas sociais legais são concebidas da ideologia da neutralidade científica, portanto, voltadas para os interesses adaptativos camuflados pelos interesses econômicos de classes e grupos sociais.

Na realidade, toda prática social legal, científica e educativa é histórica; jamais pode ser considerada absoluta em si mesma. Aliás, considerá-la absoluta é também

ideologia. Por isso, a prática legal precisa dialogar com os conhecimentos experienciais dos próprios interessados e, sobretudo, das populações tradicionais e movimento sociais para que os conteúdos dos preceitos legais possam atingir um nível de intervenção em cada contexto social.

As práticas legais abrigam objetivos adaptativos, mas também objetivos transformadores que, mutuamente, se complementam com as outras práticas sociais. Todas possuem essas características.

Toda legislação é um ato político, de construção do conhecimento e de criação de outra sociedade - ética, justa, humana e solidária. Constitui-se numa busca permanente da libertação das classes. Paulo Freire (2016) traduziu com uma única categoria: oprimido.

Quando se problematiza a própria prática das legislações em questão, não se estabelece que esta seja uma verdade absoluta. Os cidadãos são oriundos da classe social dos oprimidos, são os agentes principais do cumprimento das leis, sem com isto, desconsiderar que a prática social ensina em seus diversos espaços de construção de novos conhecimentos sobre as realidades sociais, culturais e políticas.

As legislações devem contrapor-se a uma gramática dominante para as relações entre um que determina tudo contra outro que apenas executa tudo. Na realidade, as legislações sob a ética universal humana consideram que os conhecimentos e saberes devem ter como fundamento o referencial marxista.

Quando as legislações se orientam por um modelo autoritário e silenciador das populações abrigam os limites e as impossibilidades que se articulam com o tipo de linguagem bancária, cientificista e a-histórica. Por outro lado, a prática problematizadora, libertária e crítica das legislações educacionais trabalham no sentido de escolas e de sociedades emancipadoras.

É na perspectiva de uma ética universal humana que os direitos ao tema Educação Ambiental da diversidade se insere no lastro da tradição pedagógica da Teoria Crítica, aspecto este contemplado, ainda que de maneira formal, mas com possibilidades transformadoras, na Política Estadual de Educação Ambiental do Maranhão.

## CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DIREITOS EDUCACIONAIS

Os trabalhos da Conferência de Jontiem (1990) resultaram em um documento final que recomenda o direito universal à educação para todos. E ainda que esse direito também abrigasse conteúdos sobre a degradação ao meio ambiente nos programas educacionais e propostas curriculares de todos os países do mundo.

Para a Conferência transnacional a Educação é a base para a construção do desenvolvimento humano sustentável, pois preconiza para que sejam observadas melhores condições de vida para todos, e para haver o acesso de todos na perspectiva de viver melhor por meio da educação permanente.

A Educação Básica deve incluir conhecimentos e competências indispensáveis para o desenvolvimento humano sustentável. Pode-se observar que essa orientação está presente no atual documento da educação Bases Nacionais Comuns Curriculares, BNCC, do ano de 2017.

No entanto, o conceito tradicional de competência representa mais um ajuste para modelar a adaptação das pessoas ao sistema capitalista, aspecto este que, entra em choque com as decisões de Jontien que preconiza aprendizagens vinculando o conhecimento e a qualidade de vida para o desenvolvimento humano sustentável.

Para Yus (1998) esse conhecimento temático deve abranger todas as disciplinas, não podendo ser concebido, estritamente, como mais uma disciplina de ensino que se restringe a algumas ‘receitas’ ou ‘roteiros’ sobre o tema transversal Educação Ambiental. Por isso, a referida temática deve ter uma orientação globalizada e interdisciplinar, primando por valores e procedimentos embasados no paradigma do desenvolvimento sustentável.

Deve, ainda, favorecer o pensamento crítico e a solução de problemas, passar de um ensino que valorize mais que a simples transmissão do conhecimento, pois os alunos devem participar do processo de tomada de decisão. Do ponto de vista do desenvolvimento sustentável, a redução da pobreza é o ponto central do elemento

econômico, mas deve ser entendida em relação aos outros três elementos: o social, o ambiental e o cultural. (UNESCO, 2005).

No Brasil, nessa década, a principal legislação brasileira, a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 225, inciso VI, determina que a Educação Ambiental seja um componente curricular das escolas brasileiras. Ainda na mesma década, com a criação da Política Nacional de Educação Ambiental, no ano de 1999, estabeleceram-se os mecanismos legais destinados a garantir o direito a esse tema contemporâneo e transversal para as propostas curriculares das escolas de todo o País.

Atualmente, o documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), concebe como um passo fundamental em direção a garantia do direito a aprendizagem e a equidade educacional mediante os “Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização” (MEC; CONSED; UNDIME, 2016, p. 24).

No entanto, com a BNCC a temática da Educação Ambiental é apresentada e organizada sob a forma de objetivos de aprendizagem com a inserção de conteúdos apenas para uma área do conhecimento escolar, permanecendo ausente em diversas disciplinas, como Matemática e Língua Portuguesa, tradicionalmente as disciplinas com mais espaço e tempo nos currículos escolares.

O documento educacional e estatal faz uma menção a “abordagem crítica” que não se concretiza com o desenrolar dos conteúdos orientadores para a proposição de propostas curriculares com a temática da Educação Ambiental, pois estão ausentes os conteúdos sobre a perda da biodiversidade, aquecimento global e mudanças climáticas relacionados com o atual modelo de desenvolvimento econômico. Além de conteúdos tais como Carta da Terra, Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Globais, Pegada Ecológica, Espaços Educadores Sustentáveis, Os Quatro Elemento da Natureza e Ecotécnicas.

Nessa direção, os Estados também seguiram esse preceito legal para garantir o direito à Educação Ambiental em consonância com os objetivos do Estado-nação, mas também com as iniciativas que decorrem de um entendimento para uma nova governança transnacional, elaborando também políticas curriculares para seus

territórios. No entanto, compreende-se que o sentido da proposição de legislações estaduais que preconizam a inserção do tema Educação Ambiental nas propostas curriculares comporta questões técnicas, mas também, e, sobretudo, questões éticas e políticas que incidem sobre a gestão dos órgãos públicos.

Com a criação da legislação específica para tratar da inserção do tema Educação Ambiental nas propostas curriculares, ainda não se sobrepôs a uma série de questões que permeia a criação de uma nova organização curricular nas escolas do Novo Ensino Médio. Trata-se apenas de um direito formal que precisa ser garantido efetivamente.

De alguma maneira, não se pode conceber que os fenômenos educacionais estejam dissociados dos problemas sociais que são inerentes à estrutura da sociedade capitalista. Tal como é a questão da educação pública. Ainda é uma visão elitista-nacionalista que prevalece no Brasil.

## **O (DES) RECONHECIMENTO DE UM INTERESSE UNIVERSAL NA PROPOSTA CURRICULAR**

Com a criação de uma legislação para garantir um direito formal da diversidade, observa-se de imediato que essa questão estava presente no nascedouro da Teoria Crítica: os interesses emancipatórios são reconhecidos por todos, mas não significa que estes serão efetivamente garantidos para todos. É com a luta política por direitos que realmente efetiva essa conquista para todos.

Essa questão está subjacente ao problema de ausência ou definição de conteúdos presentes nas reformas educacionais em todos os países do mundo. A nossa relação com o ambiente traz em si

a marca do trabalho que está presente também na indumentária, no modo de sentir, na maneira como veem e ouvem. Tudo está inseparável do processo de vida social tal como este se desenvolveu através dos séculos (HORKHEIMER, 1991, p. 39).

A carência de conteúdos nas reformas educacionais decorre de processos de seleção/exclusão sobre que interesses devem ser contemplados na programação curricular constituída de componentes disciplinares, apresentando uma magra integração em relação ao aprofundamento dos conhecimentos historicamente sistematizados, clássicos e contemporâneos resultando no rechacimento da possibilidade de alguma área temática não disciplinar. Com isso, o modelo de Ciência positivista tem sido o alicerce desse modelo educacional.

Essa questão atenta a uma questão ética que pode ser investigada, considerando-se dois grandes eixos propostos por diferentes autores da tradição da Teoria Crítica que tratam de políticas curriculares: o eixo interno, relativo aos objetivos, conteúdos e metodologias propriamente ditas (PACHECO, 2005); e o eixo externo relacionado à participação, articulação com a comunidade e com os movimentos que lutam pelo direito à Educação Ambiental (APPLE, 2020).

Esse direito educacional não tem uma abordagem simplista na medida em que se conflita com a prática social hegemônica, de organização curricular positivista e verticalizada, alinhada às demandas do mercado e do Estado da sociedade capitalista.

No entanto, a referida legislação abriga também a desconsideração das condições e das situações de trabalhos dos profissionais da educação nas escolas. Não estabelece, por exemplo, referências em relação ao tempo dedicado a esse trabalho que tem uma relação direta com a carga horária de trabalho dos professores, como se estes pudessem ser diferentes dos seus coletivos, enquanto categoria de classe e de grupo social.

No entanto, as legislações educacionais transparecem em suas linhas sobre “o que é” a respeito da Educação Ambiental, mas, sobretudo, aquilo que se “poderia ser” a partir de uma análise a partir da categoria da razão objetiva (categoria horkheimiana).

Neste sentido, a Lei N.º 9.279 de 20 de outubro de 2010, que instituiu a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema Estadual de Educação Ambiental do Maranhão, em seu artigo 18, determina que “Cabe às Secretarias de Educação Estadual e as Municipais:

I - promover a formação periódica, continuada e em serviço dos professores e gestores das respectivas redes de ensino; II - fomentar a participação de indivíduos, grupos, coletivos e instituições formadoras da sociedade civil, bem como dos setores público e privado, governamentais e não governamentais em projetos, ações formativas bem como na produção, difusão e distribuição de materiais didático-pedagógicos pelas diferentes mídias; e III - elaborar, reproduzir e distribuir materiais educacionais regionais e contextualizados ao meio ambiente e culturas locais e revisar os materiais didáticos, para que sirvam de referência para a Educação Ambiental nas diversas modalidades de ensino da Educação Básica (MARANHÃO, 2010).

Ora, para tratar de ações tão complexas no sentido de implementar uma nova organização curricular seriam necessárias as condições para que essas atividades expressassem uma vontade administrativa (fundamentalmente política, como considera Paulo Freire) para mudar o atual modelo de organizacional dos currículos das escolas.

No que se refere por exemplo, ao fato de manter atualizada a produção de materiais didáticos sobre o tema Educação Ambiental seria necessário mecanismos que viabilizassem a participação da sociedade civil e das universidades na produção de conteúdos locais relativos a essa temática, aspecto este que demandaria uma atenção especial dos gestores público, muitas vezes indispostos a “perder esse tempo” com essa questão.

Uma outra questão relativa à transformação organizacional das escolas é a mudança de foco da formação para uma compreensão mais ampla de um processo que envolveria também, os gestores e coordenadores escolares, pois estes estão em espaços formativos diferentes em uma mesma escola.

No entendimento freireano a escola deve ser um lugar que fomente a curiosidade dos estudantes no ambiente da própria escola com a promoção de espaços educadores sustentáveis que são verdadeiros laboratórios de aprendizagens com vivências reais nesse espaço público. E não um lugar para ser emitido um receituário sobre como se tem acesso, passivamente, ao conhecimento sistematizado historicamente.

O reconhecimento que o ser humano tem curiosidade, capacidade de dialogar, de pesquisar e de se apropriar dos conhecimentos está previsto na legislação estadual maranhense.

No entanto, essas determinações se apresentam em forma de subjetiva, sem abordar como será a coordenação e as condições desse trabalho nas escolas. A Lei citada determina também algumas especificidades relativas à Educação Superior, assim como consta no Art. 13 - No âmbito da sociedade e das demais instituições públicas e privadas, compete:

I - às Instituições de Ensino Superior: a) apoiar, promover e desenvolver a educação ambiental de forma transversal no currículo escolar e integrá-la como prática educativa contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal; b) promover a formação inicial para a Educação Ambiental nas licenciaturas e curso de pedagogia; c) desenvolver pesquisas e extensões sobre metodologias voltadas ao aprimoramento da abordagem da Educação Ambiental, bem como sobre práticas e tecnologias sustentáveis; d) apoiar as políticas de formação e a elaboração de materiais didáticos e educativos relacionados à abordagem da questão socioambiental (MARANHÃO, 2010).

No entanto, quando se observam as legislações estaduais percebem-se boas ideias que não estão acompanhadas de mecanismos objetivos para superar as condições nas quais se estabelecem o tempo e o espaço de aprendizagem para a efetivação de mudanças nas propostas curriculares que fragmentam os conhecimentos mais em disciplinas do que em áreas de conhecimentos.

Há uma insistência relacionada com o restrito tempo dedicado ao ensino destinados pelo modelo educacional brasileiro. No entanto, o tempo e espaço destinados para a aprendizagem não são condizentes com essas propostas de mudanças que devem acontecer na organização curricular das escolas.

A começar pelo fato de que as dinâmicas das aulas expositivas não envolvem a participação das atividades para além das “quatro paredes” que deveriam estar presentes na carga horária dos professores que não podem estabelecer conexões com os demais profissionais das escolas.

Desse modo, as legislações estaduais, que tratam da inserção do tema Educação Ambiental nas propostas curriculares simplificam em termos de documentos legais, algo que é bastante complexo em termos de uma efetiva garantia desse direito desde a Educação Básica.

Na realidade um componente curricular integrador que abrigue práticas sustentáveis no interior da própria organização do ambiente escolar não cabe em um modelo escolar que se restringe ao ensino. Essa questão não pode depender exclusivamente do voluntarismo de um professor ou outro. Na realidade socioambiental deve permear todas as disciplinas dos currículos.

A própria produção de documentos legais da “práxis social”, específica, se confronta com a práxis social dominante das escolas que têm por sua vez uma consonância com as práticas científicas e políticas de uma cultura de trocas na sociedade capitalista.

No entanto, ela pode reforçar a ideologia que os professores vão fazer tudo, sem condições para tal, caindo em um simplismo redundante desarticulado dos condicionantes sociais, políticos e culturais do conjunto da sociedade capitalista.

Na realidade, os professores convivem com um falso discurso que trata da importância do seu trabalho na sociedade capitalista. Por isso, eles precisam de instrumentos que apontem as estratégias sobre como desvelar o falseamento de opiniões sobre o trabalho pedagógico, ampliado assim, as possibilidades de luta por uma política de conhecimento curricular direcionada para os interesses éticos e emancipatórios.

Entretanto, refletir sobre a produção das legislações estaduais que tratam da inserção do tema Educação Ambiental nas propostas curriculares favorece perceber os indicativos que para uma práxis transformadora das legislações sobre as diversidades que convivem com os condicionantes sociais, políticos e culturais da sociedade capitalista.

As novas formas de organização curricular decorrem de um entendimento de que os profissionais da Educação precisam ter as condições para que possam

estabelecer práticas coletivas para transformar a escola e a comunidade do seu entorno social.

No âmbito da Educação Básica, o Governo Estadual criou, no ano de 2021, a Escola Ambiental do Estado do Maranhão que se constitui em um “arranjo institucional” que reúne as iniciativas dos órgãos e entidades do Estado do Maranhão voltadas para promoção da educação ambiental.

A origem da ideia de arranjo institucional está relacionada às tentativas de explicação da performance econômica. Essa questão é problemática em se tratando de educação na medida em que os objetivos quantitativistas da Escola Ambiental do Estado do Maranhão, para executar a Política Estadual de Educação Ambiental e do Plano Estadual de Educação Ambiental, em todos os níveis e modalidades de educação formal e não formal, no âmbito público e privado, e ainda a sensibilização socioambiental, a geração de trabalho e renda, podem não traduzir a qualidade desse direito para todos os estudantes.

É importante observar que nem a Política nem o Plano Estadual de Educação Ambiental não tratam da geração de trabalho e renda. Os técnicos que trabalham com a Educação Ambiental não tiveram formação para essa demanda. Nem os técnicos das demais secretarias: Secretaria de Estado de Governo - SEGOV, da Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Naturais - SEMA, da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação - SECTI, da Secretaria de Estado do Turismo - SETUR.

Há uma abordagem pragmática da Educação Ambiental fortemente influenciada de que o conhecimento técnico favorecerá a eficiência para as ações que tratam do desenvolvimento do Estado. É importante observar que a referida Escola Ambiental é composta apenas por instituições que representam o Poder público, aspecto este que influencia diretamente o modelo de gestão da Educação Ambiental no Estado do Maranhão, fenômeno este bastante condicionado pelas empresas que se instalaram no território maranhense.

Nesse sentido, o importante na atual gestão estadual da Educação Ambiental, período de 2021-2022, é promover a “sensibilização socioambiental, a geração de

trabalho e renda”. Outro aspecto importante a ser destacado da Lei Nº 11.365, de 19 de outubro de 2020, que criou a Escola Ambiental do Estado do Maranhão é o fato de que não há representantes da sociedade civil na composição desse novo arranjo institucional para a gestão financeira da Educação Ambiental no território maranhense.

Pela simples “sensibilização ambiental” tem-se o objetivo de suprir o pensamento crítico e a problematização sobre o modelo de desenvolvimento predatório que acentua a perda da biodiversidade sem aprofundar o conhecimento sobre o exercício da cidadania que decorre da observação crítica sobre as bases nas quais estão sustentadas as culturas do mercado e do Estado na sociedade capitalista.

Ainda sobre os efeitos das vicissitudes que resultam na implementação das Bases Nacionais Comuns Curriculares (2017), observamos com base no depoimento de uma gestora de educação de uma das Unidades Regionais do Estado: “A SEDUC apresentou a programação da jornada pedagógica de 2022 e não incluiu o tema Educação ambiental”. (Gestora da Educação URE de Imperatriz).

Nessa direção um professor se manifestou em uma rede social: “As jornadas pedagógicas acontecerão agora, no mês de fevereiro de 2022. A SEDUC tem um expediente que tem dado muito certo: a realização de webinários. Poderia ter uma data para um webinar de educação ambiental”. E ainda: “Senti falta desse debate sobre Educação Ambiental nos preparativos para o Novo Ensino Médio junto às regionais. É preciso um alinhamento com o setor pedagógico”.

Em outro momento, ainda com esses desencontros, o IEMA VOCACIONAL Estado do Ceará oferece as quatro áreas de Conhecimentos e mais Educação Técnica Profissional, ETP, que forma o quinto itinerário, parcial com a oferta do curso técnico, conforme registro no Censo Escolar com a opção desse Itinerário Formativo com o tema Educação Ambiental que será coordenado por uma professora da disciplina Biologia que fez o Curso Espaços Educadores Sustentáveis, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, SEDUC-MA.

Sendo assim, torna-se importante problematizar as práticas institucionais de educação na própria Secretaria de Estado da Educação para desocultar, assim, a lógica de que não existem outras maneiras dos homens e mulheres se relacionarem, consigo mesmos e com a natureza, por meio de suas práticas sociais e educacionais.

Essa é uma questão sistêmica que decorre do fato de que ainda não foi entendida a ideia de que um Tema Transversal e Contemporâneo, neste caso, a Educação Ambiental, cuja inserção na proposta curricular da Secretaria de Educação não acontecerá naturalmente. O entendimento dessa naturalidade se deve pela orientação de uma razão subjetiva, pela racionalidade instrumental presente nos planejamentos educacionais.

Esse procedimento exclui o pensar, o agir reflexivo e interpretativo sobre as práticas sociais dos professores e estudantes. Em nome de uma “razão de Estado”. Sendo assim, ainda há um longo trabalho de reflexão e ação a ser feito no sistema educacional do Maranhão.

## CONCLUSÃO

Na atual reforma da Educação, incluindo a etapa do Ensino Médio, não se problematiza se o conteúdo do tema Educação Ambiental é crítico ou adaptado à sociedade capitalista. Embora essa questão esteja presente neste trabalho.

O que se constata de imediato é uma ausência de conteúdos sobre a perda da biodiversidade, mudanças climáticas, desertificação, poluição dos mares e aquecimento global, além de estratégias viáveis com componentes curriculares integradores para garantir tempo, continuidade de reflexão com o conteúdo temático da Educação Ambiental para que este esteja presente nas propostas curriculares das secretarias de educação.

Neste sentido, o pensamento instigante da Teoria Crítica, especificamente de Max Horkheimer, tem continuidade com os trabalhos gnosiológicos e pedagógicos de Paulo Freire sobre a construção do conhecimento no âmbito das diversidades que

demandam condições, tempo e espaço de aprendizagem, o que não acontecerá naturalmente. Tampouco dependerá apenas dos professores.

Enquanto isso, discute-se como serão oferecidas as propostas para escolas de vinte horas e outras propostas para escolas de quarenta horas. Na realidade, precisa ocorrer uma mudança em relação à garantia dos direitos de aprendizagem em todo o Sistema Estadual de Educação do Maranhão.

A produção de legislações estaduais maranhenses evoca o direito à Educação Ambiental para todos os escolares maranhenses. Contudo, as legislações não podem ser observadas sem a totalidade da sociedade capitalista. Este direito coletivo tem uma relação com a sociedade, para além do ensino aligeirado e simplificado, no sentido de que apresentam mais um produto do mercado para os consumidores ávidos de novidades (“mais do mesmo”) e para o funcionamento burocrático dos projetos do Estado. Tudo isso resulta nas crises ética e política da sociedade capitalista.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. A luta pela democracia na educação. *In*: APPLE, M. W.; GANDI, L. A.; LIU, S.; MESHULAM, A.; SCHIRMER, E. **A Luta pela democracia na educação: Lições de realidade sociais**. Trad. Marcus Penchel. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 9-38, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. 2018.

COSTA, B.C.G. da. **Indústria Cultural: Análise Crítica e suas Possibilidades de Revelar ou Ocultar a Realidade**. São Carlos, UFSCar, 1992 (public. interna).

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. *In*: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Textos escolhidos**. Trad. Zeljko Loparié... [et al.] 5. ed. São Paulo: Nova Cultural. 1991. (Os pensadores).

MAAR, W.L. **A Formação da Teoria em História e Consciência de Classe de Georg Lukács**. São Paulo, FFLCH/USP, publicação interna. (Tese de Doutorado), 1988.

MARKERT, W. Teoria Crítica e Teoria Educacional – Esboço de uma teoria crítica da sociologia da educação na Alemanha. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 40, p. 403-416, Dez. 1991.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.2004.

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PUCCI, B. **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994 (ciências sociais da educação).

PRESTES, N. H. A Razão, a Teoria Crítica e a Educação. *In*: PUCCI, B. **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994 (ciências sociais da educação).

RAMOS DE OLIVEIRA, N. **Theodor Adorno: Quatro Textos Clássicos** (traduções). São Carlos, UFSCar, publicação interna, 1992.

YUS, RAFAEL. **Temas transversais: em busca de uma nova escola**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZUIN, A. A. **Seduções & Simulacros: reflexões sobre Indústria Cultural, Reprodução e Resistência em Educação**. São Carlos, UFSCar, publicação interna, 1992.