

**O TEMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MODELO CURRICULAR DO
MARANHÃO: ESPAÇO E TEMPO EM QUESTÃO**

THE ENVIRONMENTAL EDUCATION THEME IN THE CURRICULAR MODEL OF
MARANHÃO: SPACE AND TIME IN QUESTION

EL TEMA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL MODELO CURRICULAR DE
MARANHÃO: ESPACIO Y TIEMPO EN CUESTIÓN

Luís José Câmara Pedrosa¹ 0000-0001-6573-6439
Edinólia Lima Portela² 0000-0001-9678-322X

¹Secretaria de Estado da Educação do Maranhão – São Luís, MA, Brasil;
lucampee@yahoo.com.br

²Universidade Federal do Maranhão – São Luís, MA, Brasil; edinolia.portela@ufma.br

RESUMO:

Trata-se de um estudo documental e bibliográfico de natureza qualitativa em que percorremos o caminho da reflexão crítica que traduzem nossas inquietações sobre o espaço e o tempo da Educação Ambiental no currículo da educação brasileira e, sobretudo, na educação do Maranhão. Para tanto, a nossa compreensão sobre a relação educação e sociedade está apoiada na epistemologia e metodologia dos pioneiros da Teoria Crítica, a saber: THEODOR ADORNO (1985); HERBERT MARCUSE (2015) e MAX HORKHEIMER (1991). Os estudos de Ribeiro (2016), trata das organizações curriculares e da possibilidade de currículos híbridos como se pode observar nas fontes documentais estaduais a respeito do tema Educação Ambiental: Política Estadual de Educação Ambiental, 2010; Plano Estadual de Educação Ambiental, 2018; Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Ambiental, 2019. Para o tratamento das informações documentais e da bibliográficas recorreremos à técnica da análise temática, de BARDIM (2016), especialmente em relação à busca dos sentidos em torno dos dados coletados a respeito da categoria organização curricular. Apesar da incipiente abordagem da temática Educação Ambiental na BNCC/2018, o principal documento estatal para a elaboração dos currículos das escolas, determina que, o Novo Ensino Médio deva formar as competências gerais interdisciplinares, contemplando os conhecimentos ético-emancipatórios sobre a sustentabilidade com os conteúdos do tema Educação Ambiental, cujas habilidades transversais devem ser constitutivas da programação curricular obrigatória. Contudo, há um evidente descompasso entre o que dizem os documentos estaduais e a materialidade da Educação Ambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Ensino Médio. Organização Curricular.

ABSTRACT:

It is a documentary and bibliographic study of qualitative nature, in which we walk the path of critical reflection that translates our concerns about the space and time of Environmental Education in the curriculum of Brazilian education and, above all, in the education of Maranhão. Therefore, our understanding of the relationship between education and society is supported by the epistemology and methodology of the pioneers of Critical Theory, namely:

THEODOR ADORNO (1985), HERBERT MARCUSE (2015) and MAX HORKHEIMER (1991). Ribeiro's studies (2016) deal with curricular organization and the possibility of hybrid curricula, as can be seen in state documentary sources on the Environmental Education topic: State Policy on Environmental Education, 2010; State Environmental Education Plan, 2018; State Curricular Guidelines for Environmental Education, 2019. For the treatment of documentary and bibliographic information, we used the technique of thematic analysis, by BARDIM (2016), especially in relation to the search for meanings around the data collected regarding the category of curricular organization. Despite the incipient approach on the Environmental Education theme in the BNCC/2018, the main state document for the elaboration of school curricula determines that the New High School must form general interdisciplinary skills, contemplating ethical-emancipatory knowledge about sustainability with the contents of the Environmental Education theme, whose transversal skills must be constitutive of the mandatory curricular programming. However, there is an evident mismatch between what state documents say and the materiality of Environmental Education.

Keywords: Environmental Education. High School. Curricular Organization.

RESUMEN:

Se trata de un estudio documental y bibliográfico de carácter cualitativo en el que recorreremos el camino de la reflexión crítica que se traduce en nuestras preocupaciones sobre el espacio y el tiempo de la Educación Ambiental en el currículo educativo brasileño y, sobre todo, en la educación de Maranhão. Para tal finalidad, nuestra comprensión de la relación entre educación y sociedad se sustenta en la epistemología y metodología de los pioneros de la Teoría Crítica, a saber: THEODOR ADORNO (1985); HERBERT MARCUSE (2015) y MAX HORKHEIMER (1991). Los estudios de Ribeiro (2016) tratan sobre las organizaciones curriculares y la posibilidad de currículos híbridos, como se puede ver en las fuentes documentales estatales sobre el tema Educación Ambiental: Política Estatal de Educación Ambiental, 2010; Plan Estatal de Educación Ambiental, 2018; Directrices Curriculares Estatales de Educación Ambiental, 2019. Para el tratamiento de la información documental y bibliográfica, se utilizó la técnica de análisis temático, de BARDIM (2016), especialmente en relación a la búsqueda de significados en torno a los datos recolectados respecto a la categoría organización curricular. A pesar del incipiente enfoque del tema Educación Ambiental en la BNCC/2018, el principal documento estatal para la elaboración de los currículos escolares, determina que, la Nueva Enseñanza Media debe formar competencias interdisciplinarias generales, contemplando conocimientos ético-emancipadores sobre la sustentabilidad con los contenidos del Tema Educación Ambiental, cuyas competencias transversales deben ser constitutivas de la programación curricular obligatoria. Sin embargo, existe un evidente desajuste entre lo que dicen los documentos estatales y la materialidad de Educación Ambiental.

Palabras clave: Educación Ambiental. Organización curricular. Enseñanza Media

Introdução

Desde os anos 30 do século XX, os precursores de um pensamento instigante sobre as relações entre educação e sociedade, a saber: Horkheimer, no artigo Teoria Tradicional e Teoria Crítica (1937); Adorno e Horkheimer, em Dialética do Esclarecimento (1947); e, Herbert Marcuse em Eros e Civilização (1955) e O Homem Unidimensional (1964) observaram que a crise do capitalismo está estreitamente relacionada com a forma violenta como o homem se relacionava com a natureza, aspecto este, extensivo também à relação do homem com os outros.

Com o domínio da natureza, passou-se a nutrir um desejo inesgotável de dominar as coisas, os indivíduos e os conhecimentos.

Essa questão resultou na manifestação de um fenômeno complexo: a crise civilizatória das sociedades modernas ocidentais, aspecto este bastante evidenciado na década de 60 do século passado quando da publicação do livro da bióloga americana Rachel Carson, denominado Primavera Silenciosa, ano de 1962.

A Educação Ambiental passou a se apresentar como um conhecimento na perspectiva crítica e emancipatória da sociedade contemporânea, concebendo as relações entre o homem e a sociedade como lugar dos conflitos inerentes à dinâmica das relações com a vida social e as relações de trabalho.

Esses conflitos se intensificaram ao longo do século XX e, também, nas primeiras décadas deste novo século. As relações sociais e de trabalho estão orientadas por uma profunda violência à natureza que por sua vez, tem gerado reações que podem ser observadas na escassez de chuvas ou no excesso delas, a desertificação, o desaparecimento dos rios, entre outros.

No entanto, a cultura moderna estruturada pela hegemonia dos eixos Mercado-Estado expressa um modo de produzir no qual o lucro é o principal objetivo das relações de mercado (economia) e a burocracia estatal representa um conjunto de funções bastante limitadas para a promoção do bem comum.

O modelo de crescimento econômico sem limites, exclui a maioria da população e desrespeita os limites da produção dos bens naturais para que a espécie humana continue a existir e se propagar.

Atenta a essa questão, a Unesco realizou produziu um relatório, em maio de 2021, de caráter transnacional, denominado “Aprender pelo nosso Planeta” onde constatou investigando 150 países, destes mais da metade não fazem referência às questões ambientais em seus programas educacionais e propostas curriculares. Com isso, os estudantes ficam impossibilitados de se apropriarem dos conteúdos relativos aos fatores que estão ocasionando as mudanças climáticas, o desmatamento, a desertificação e a perda da Biodiversidade.

No Brasil, a recente reforma do Ensino Médio implantada pela Lei nº 13.415/2017, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) estabelecendo mudanças voltadas para uma organização curricular flexível, interdisciplinar e integrada para esta etapa do ensino, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola que se consolida com a Base Nacional Curricular Comum- BNCC (2017).

Neste trabalho abordamos a reforma do Ensino Médio no Estado do Maranhão que, em meio a muitos contratempos relacionados com as condições de oferta dos Itinerários Formativos, que representam a parte flexível da nova organização curricular do Ensino Médio, ainda precisa implementar a Política Estadual de Educação Ambiental, Lei nº 9.279/2010, por meio de cursos multifacetados de formação continuada sobre a referida temática para os profissionais das escolas dessa etapa da Educação Básica da Rede Pública Estadual.

A Proposição de um Programa Interdisciplinar com base no Materialismo Histórico

Para Nobre (2004) as bases de uma tendência epistemológica e metodológica crítica, decorrente de uma nova interpretação do Materialismo Histórico, comprometida com a crítica ao modelo de ciência positivista, se dá com a proposição de um programa interdisciplinar que consta na produção dos trabalhos da primeira geração da Teoria Crítica representada por Horkheimer (Teoria Tradicional e Teoria Crítica, de 1937); Horkheimer e Adorno (Dialética do Esclarecimento, 1947); e, Herbert Marcuse (Eros e Civilização, 1955 e O Homem Unidimensional, 1964) elaboram um pensamento instigante decorrente de uma interpretação (heterodoxa) do materialismo histórico¹.

O objetivo desses autores era criar uma Teoria capaz de proporcionar uma nova abordagem (crítica) dos fenômenos sociais de forma mais abrangente do que até então se concebia com a ciência positivista.

No período da produção dos autores da primeira geração da Teoria Crítica se deram muitos embates entre o vigente modelo das ciências da natureza e o modelo emergente das ciências humanas, inspirado no método da crítica da economia política da obra O Capital, de Karl Marx, publicado em 1867, assim como na filosofia marxista do húngaro George Luckács das obras dos anos 1930-33 e ainda enriquecidas pelos escritos juvenis dos filósofos alemães Arthur Schopenhauer e Friedrich Nietzsche e algumas ideias sociais da obra Psicologia das Massas, de 1921, do austríaco Sigmund Freud.

¹ A Teoria Crítica, para alguns autores, teria duas, depende da abordagem relativa à produção dos conhecimentos ancorados ao Materialismo Histórico, afirmando ou negando alguns elementos do marxismo, com a perspectiva de compreender os fenômenos do mundo contemporâneo. Neste trabalho nos reportamos à classificação de Marcos Nobre que se orientam por duas gerações: uma geração decorrente dos estudos de Max Horkheimer com a obra Teoria Tradicional e Teoria Crítica de 1937, e a outra geração que segue os trabalhos de Junger Habermas a partir da obra Para a Reconstrução do Materialismo Histórico, do ano de 1976.

Para os autores da primeira geração, os fenômenos sociais não podem ser determinados e nem podem determinarem a estrutura social no capitalismo. Mas, qualquer que seja o fenômeno relativo tanto ao mundo do trabalho como à vida social estão condicionados pelo processo histórico fundante da divisão de classes sociais. Essa é a questão.

Isso se deve pelo fato de que, os fenômenos não estão descolados da estrutura social. Pelo contrário, fazem parte dela. Assim, os fenômenos sociais ou educacionais devem ser interpretados a partir dos condicionantes decorrentes de interesses adaptativos ao modelo industrial e dos condicionantes que se originam das conquistas da humanidade om os interesses transformadores.

A Teoria Crítica se soergue a partir de bases epistemológicas e metodológicas que se iniciaram com algumas determinações abstratas que estão evidenciadas na economia capitalista baseada na troca como efeito regulador. Essa é a razão, histórica, da sociedade burguesa.

Esse fenômeno não é apenas um processo lógico. É também um processo político e histórico. Por isso, o materialismo histórico não é apenas uma ideologia. Na realidade trata-se de um instrumental para a análise crítica sobre os produtos e serviços oferecidos pelo mercado e pelo Estado na sociedade capitalista.

Esse conjunto de princípios da Teoria Crítica voltados para desvelar os interesses universais ético-emancipatórios que estão obliterados pelas relações de troca (econômica) das sociedades capitalistas, entre essas conquistas da humanidade encontra-se a a educação que embora seja reconhecida, de maneira formal, não está garantida com quantidade e qualidade para toda a população.

Deste fato decorrem os equívocos a respeito da garantia dos interesses universais e dos limites impostos para que estes não sejam assegurados para todos na sociedade capitalista. Com isso, são criados os fossos entre o conhecimento e a realidade. E entre os interesses em torno do conhecimento: adaptativos e emancipatórios.

No capitalismo avançado, a racionalidade técnica é incorporada, a despeito de seu uso irracional, no aparelho produtivo. Isso não se aplica apenas às fábricas mecanizadas, ferramentas e exploração dos recursos, mas também ao modo de trabalho como adaptação e manejo do processo da máquina, organizado pela “gerência científica”. (MARCURSE; 2015; p.58)

A Teoria Crítica é esse aporte fundamental para a compreensão das complexas relações entre o caráter técnico e científico da educação, bem como, as formas de poder/dominação ou poder/emancipação na sociedade capitalista.

Na realidade, as relações sociais são marcadas pela influência da ciência e da técnica condicionadas por fatores políticos, econômico e culturais, mas não determinadas por eles. Estes condicionamentos atuam tanto no âmbito da racionalização como no âmbito da socialização (educação, família, religião, entre outros), sobretudo, com o domínio da racionalidade tecnológica que também, significa o domínio político.

A reconstrução das bases epistemológicas e metodológicas do Materialismo Histórico a partir de uma compreensão científica e não apenas ideológica, se dá com a problematização das práticas sociais concreta inseridas em diferentes contextos de poder.

Para Marcuse (2015) a nova ideologia considera que, o mundo encantado pela técnica a partir desse entendimento encontraria solução para todos os problemas sem a interferência política. A ciência ocuparia esse lugar. Na realidade a ciência deveria ocupar o seu devido lugar, dado seu caráter instrumental.

Diante disto, a atual forma de dominação e controle social é a mais complexa e a mais sutil em toda história da humanidade. A dominação se estabelece a partir de conexões objetivas com a sociedade, independentemente de qualquer que seja a intervenção técnica ou científica, pois estas são neutras.

No entanto, as relações entre a educação e a sociedade têm um sentido histórico que, por sua vez, não é absoluto em si mesmo, como concebem os autores reprodutivistas; nem tampouco também não é independente dos condicionantes adaptativos ou emancipatórios da sociedade, como concebem a produção dos conhecimentos dos idealistas.

Notar nos dados não apenas suas relações espaço-temporais abstratas, por onde podem então ser apanhados, mas pensá-los, em vez disso, como superfície, como momentos mediatizados do conceito que só apreendem no desdobramento de seu sentido social, histórico, humano. (ADORNO; HORKHEIMER; 2005, p.44)

O grande desafio é interpretar os sentidos técnicos, sociais e políticos dos fenômenos educacionais, especificamente, neste caso, as reformas da educação que se orientam pela lógica formal que se coloca como absoluta, quando na realidade apenas é parte do conjunto cultural das sociedades capitalistas tardias².

² Para caracterizar o capitalismo no Pós Guerra, Adorno opta pela denominação capitalismo tardio no qual os produtos da indústria se tornam a mais complexa e sutil ideologia da história da humanidade, como pode ser observado, entre outras obras: ADORNO, Theodor W. (1986), Capitalismo tardio ou sociedade industrial? In: COHN, Gabriel (org.). Theodor W. Adorno. São Paulo, Ática.

As reformas educacionais são fenômenos históricos, fundamentalmente, políticos que precisam ser interpretados à luz de uma teoria que dê conta desses acontecimentos técnicos, sociais e políticos em diferentes momentos do movimento histórico.

Para Adorno (1985) o materialismo histórico é um princípio ontológico, um fundamento basilar de qualquer ente material. Neste sentido, o sujeito que pensa o seu próprio pensamento. Com isso, o sujeito é também um sujeito material que não separa o pensar e agir no contexto da Teoria Crítica que no caso da educação integra a escola com a sociedade por meio de uma programação geral e também de programas especiais.

Na busca dos interesses emancipatórios torna-se necessário superar a razão mutilada por meio da multiplicidade de vozes oriundas da Sociologia, Psicologia Social e da Psicanálise que se integram para a realização da produção das ciências humanas nas sociedades capitalistas tardias.

Essa é a base do programa filosófico marxista e interdisciplinar que confronta conhecimentos da Filosofia, Estética, Psicanálise e Teoria Social para fazer a crítica à razão instrumental, sendo esta, indissociável da recuperação da crítica para a resolução dos problemas sociais.

Portanto, a ideia de um programa interdisciplinar com diferentes orientações epistemológicas e metodológicas, mas referenciado pelo marxismo, tem como objetivo superar as orientações uniformizadas das ciências da natureza formulado pela Teoria Crítica. Com isso, pretende-se libertar o pensamento das correntes da ciência positivista, base do pensamento econômico e social que se tornou hegemônico no mundo.

Nesse entendimento, Horkheimer (1991) considera que o primeiro momento do enfretamento dos dilemas provocados pela visão da ciência positivista seria a criação do programa interdisciplinar que alterasse a fragmentação do conhecimento e fosse contextualizado pela história social dos sujeitos, agindo e pensando com os outros indivíduos e o mundo, sem abdicar da reflexão sobre o caráter histórico dos fenômenos produzidos na sociedade capitalista tardia.

O sentido dos fatos e normas humanas isolados só é obtido na sua relação com o todo social, portanto a reflexão sobre o sentido da dimensão histórica dos fenômenos humanos e culturais. É desta forma que, as partes isoladas só podem ser observadas em suas relações com a totalidade (sociedade).

De alguma forma, os sujeitos estão atuando nos fenômenos sociais em direção à adaptação ou à emancipação, em decorrência da determinação dos conteúdos e das finalidades

das mudanças culturais ou educacionais em um dado momento histórico. A educação é parte de uma totalidade (sociedade).

A concepção de que isola as atividades particulares e os ramos de atividades justamente com os seus conteúdos e objetos, necessita para ser verdadeira, da consciência concreta da sua limitação. É preciso passar para uma concepção que elimine a parcialidade que resulta necessariamente do fato de retirar os processos parciais da totalidade das “práxis social. (HORKHEIMER; 1991, p.38)

Uma compreensão do conhecimento científico dentro da perspectiva da epistemologia crítica permite desconstruir interpretações epistemológicas positivistas que, a partir de um discurso definidor de critérios de demarcação entre “o que é ciência” e “o que não é ciência”, objetiva desmerecer alguns saberes em detrimento de outros. Para Adorno (1995) a educação não pode ignorar o objetivo de adaptação quando da preparação dos homens para se orientarem para a inserção no mundo. Porém, a educação seria, igualmente, questionável se ficasse apenas nesta dimensão do conhecimento, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas. Embora, nada possa ser determinante para a estrutura da sociedade, tudo está condicionado por esses fatores históricos que além de técnicos, são, fundamentalmente, políticos que atuam desautorizando outros conhecimentos oriundos da “práxis social” dos sujeitos inseridos em uma sociedade dividida em classes e grupos sociais.

Na realidade, nenhum fenômeno é independente do trabalho social como atividade histórica do homem. Com isso, a norma da prática educacional formal (curricular) é uma atividade particular decorrente de um ramo de atividade de um setor justamente com os seus conteúdos e objetos de conhecimento, mas também com seus condicionamentos em relação ao conjunto cultural da sociedade capitalista.

Essa práxis específica, contida em cada fenômeno social não é, necessariamente, condizente com a práxis vigente, cujo critério de justificação são as ações correspondentes à realidade social, em decorrência da divisão do trabalho encoberta pelo “véu tecnológico” que testemunha a unidade permeada, de poder técnico e político, entre educação e sociedade que se apresenta como interesse de todos, sem que os indivíduos sejam confrontados com as questões substantivas relativas às práticas sociais e suas relações com o conjunto da sociedade, refletindo apenas a superfície do contexto social.

O sistema social do capitalismo funciona como uma fábrica de racionalidades, capaz de dar respostas lógicas e justificadas para as atitudes mais bárbaras do mundo. Neste sentido não faltam experiências de violência que representa a regressão do homem contra o homem

acompanhada de sistemas racionalizados que retiram as responsabilidades e tornando os homens expectadores que não participam diretamente dos atos de barbárie que só pode ser desvelada pelas categorias contradição, mediação, a resistência e a totalidade.

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. (ADORNO; 1995, p.132)

Assim, torna-se necessário questionar o pensamento pelo próprio pensamento que é em si, um momento do para si na compreensão do objeto naquilo que o materialismo histórico (heterodoxo) convencionou denominar de projeto metodológico no qual o sujeito e o objeto se fundamentam em uma objetividade materialista.

Para Maar (2006), torna-se necessário compreender que os fenômenos educacionais no mundo contemporâneo se apresentam sob diferentes perspectivas em cada situação, na medida em que, os interesses adaptativos e emancipatórios, em alguma medida, estão presentes em todas as reformas educacionais. Porém, em algumas situações termina prevalecendo um dos interesses devido à divisão em classes e grupos sociais.

Corremos o risco de discorrer repetidamente acerca de números e necessidades materiais, esquecendo que o planejamento educacional é também um planejamento de conteúdo. (...). Nesta medida parece-me urgente incluir na discussão a questão do o que é e a questão do para quem é a educação. (ADORNO; 1995, p.137)

A proposta dos autores da primeira geração da Teoria Crítica é a criação de um programa interdisciplinar que deve também incluir por sua vez, as temáticas transdisciplinares com base no materialismo histórico que possibilita o desvelamento dos condicionantes históricos, em torno da técnica e da ciência que estão presentes também, de maneira especial, nos conteúdos das reformas educacionais no mundo contemporâneo.

As Organizações Curriculares na Educação Básica: Disciplinares e Não Disciplinares

O filme de Charles Chaplin intitulado Tempos Modernos (1936) retrata as relações de trabalho na sociedade industrial: as atividades parceladas, o acompanhamento exaustivo dos movimentos repetitivos das máquinas e as condições precárias dos trabalhadores.

Esses elementos estão presentes nas relações de trabalho caracterizam o “chão da fábrica” naquele período. Hoje, servem para uma compreensão mais ampla sobre as relações de trabalhos marcadas pela automação. E também da prática educativa transmissiva de

informações com base na epistemológica e metodologia das ciências naturais. O livro didático, a sala de aula, a ideia de “grade curricular” e a carga horária dos professores. Essa pedagogia científica é fundamentada na ciência positivista, cuja maior expressão é a psicologia comportamental³.

Esse modelo pedagógico atendia o ideário do Estado-nação preconiza a defesa e a soberania do território e do povo. No entanto, esse ideário nacionalista, se contrasta com outras forças sociais voltadas para a necessidade de uma nova governança transnacional que vem redefinindo as atuais políticas curriculares, desde a Conferência de Jomtien, em 1990⁴.

No entanto, a automação se renovou com as novas tecnologias da quarta geração, da microeletrônica quando transformou a parte física dos computadores em aparelhos de “tamanhos de bolsos”. Com isso, as empresas passaram a investir na transformação digital com a intenção de reforçar o uso de tecnologias nos processos de automação em todos os setores, principalmente, na implantação de sensores para controle das linhas de produção.

A tecnologia se transforma na grande promessa de mudanças para todos na sociedade contemporânea, em contrapartida, às incertezas a respeito das novas profissões em decorrência do decantado desenvolvimento tecnológico assola o mundo trabalho. E também a vida social. Com isso, surgem as novas organizações curriculares.

Para Ribeiro (1993), o currículo é a ligação entre a cultura e a divisão de classes de uma determinada sociedade que estabelece por meio de uma estrutura que integrada seus componentes mais destacados para afirmar uma determinada organização curricular com estruturas flexíveis. Essas organizações podem se orientar por dois modelos: o disciplinar e o não disciplinar. Ambos buscam, cada um a seu modo, assumir o caráter de flexibilidade.

O modelo disciplinar corresponde, tradicionalmente, aos interesses adaptativos (disciplinados) da sociedade capitalista. Com isso, se teria uma fonte segura dos conteúdos socialmente relevantes orientados por uma lógica formal presente em cada disciplina, determinado por especialistas disciplinares que buscam uma conveniência operacional das disciplinas permitindo estabelecer os tempos dos horários letivos, o espaço das turmas e a

³ A Psicologia Comportamental é um ramo de atuação dos profissionais da psicologia o qual dá ênfase às interações entre as emoções, pensamentos, comportamento e estados fisiológicos. Alguns especialistas que contribuíram para a psicologia comportamental foram B. F. Skinner, Watson e Pavlov. O behaviorismo estuda o comportamento com base no meio em que a pessoa está inserida e nos estímulos que o indivíduo recebe.

⁴ A conferência de Jomtien, 1990, tratou de uma nova forma de inserir a questão ambiental junto com os processos de aprendizagem dos currículos, determinando que fosse um conhecimento obrigatório para as programações educativas da Educação Básica, sem que esta fosse necessariamente uma disciplina.

formação de professor por disciplinas. Esse modelo também evidencia as dicotomias entre a formação geral e a formação especializada.

No entanto, o modelo de organização curricular não disciplinar é baseado em Núcleos de Problemas/Temas Transdisciplinares que representa uma ruptura com o currículo estruturado por disciplinas. Com o modelo de organização curricular não disciplinar tem como orientação os estudos interdisciplinares, núcleos temáticos ou áreas-problema que se constituem as preocupações sociais ou pessoais que funcionam como elementos integradores de conteúdos ou conhecimentos.

Sendo assim, os temas/problemas são selecionados previamente e propostos aos alunos ou, em certos casos, negociados com eles para que seja defendido também a importância da formação geral com temas sociais para a formação das capacidades de análise e solução de problemas. Mas, o que se tem observado na prática é a existência de modelos de organizações curriculares híbridos que tem uma estrutura centrada nas disciplinas, mas agrega uma parte do currículo com temas integradores que são colocados em uma situação inferior ao lugar que ocupa as disciplinas. É o caso, da Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2017).

A BNCC é um documento mais importante da educação brasileira, de caráter normativo, estabelece um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais (é importante lembrar da Conferência de Jontiem, Educação para todos que organizou o currículo em aprendizagens e não em disciplinas) para que os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, norteando a construção dos currículos de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Nesse contexto a nova BNCC propõe que, os sistemas e redes de ensino, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, “incorporem” aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. A Educação Ambiental é tratada de forma restritiva relacionada com a Área de Ciências.

No entanto, a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que “dispõe sobre a Educação Ambiental, instituída pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e dá outras providências” é dever das escolas promoverem a Educação Ambiental. E ainda estipula em seu Art. 2º que “a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”. (BRASIL, 1999).

Nessa direção as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012) afirmam que a EA deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina na Educação Básica.

A Lei nº 12.187/2009 sobre o Plano Nacional sobre Mudança do Clima e a Lei 12.305/2010 que estabelece a Política Nacional de Resíduos Sólidos determinam que os conhecimentos acerca da Educação Ambiental devem ser inseridos nos currículos da Educação Básica pela transversalidade, conforme consta na DCNEA, “mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2012, p.5).

Do ponto de vista de uma organização curricular o que está em questão é a seleção dos conhecimentos que devem ser ensinados e os conhecimentos que não devem ser ensinados tendo em vista os critérios “acadêmicos e sociais” (leia-se preparação para o trabalho em nível médio ou superior), de modo que essa questão parece oscilar entre o relativismo da aceitação de múltiplos saberes como igualmente válidos como conhecimentos e o universalismo de considerar a existência de alguns saberes com um valor de verdade superior aos demais. (LOPES & MACEDO; 2011, p.90- 91)

O modelo de organização curricular centrado nas disciplinas estabelece uma crescente especialização do conhecimento, sem conexão entre si e com a realidade. Com isso, a educação tornar-se um dos setores mais férteis da incidência da ideologia da sociedade capitalista. Para tanto, criou-se um aparato de caráter jurídico-pedagógico que abriga a ideologia do “currículo nacional” em acordo aos anseios do Estado-nação que se apresentaria como interesses comuns para todos. Porém, distante das práticas sociais mais comuns dos estudantes e professores.

Para Lopes e Macedo (2011) no caso brasileiro a integração curricular híbrida se dá por meio de dois tipos de organização: o primeiro é o modelo centrado na Parte Comum que apresenta as dez competências e suas habilidades, conforme a Base Nacional Comum Curricular, BNCC; o segundo modelo que trata da Parte Diversificada do Currículo é determinado pelos interesses dos estudantes, na forma de Itinerários Formativos, buscando referência nas demandas sociais e nas questões políticas mais amplas a presença dos interesses do Mercado e do Estado na sociedade capitalista.

Sendo assim, tem-se uma organização curricular híbrida assentada nos critérios “acadêmico” e “social” com direcionamentos para a seleção de conteúdos voltados para o mercado de trabalho e à continuidade dos estudos com a preparação para a Educação Superior que se contrastam com a formação de competências gerais que contemplem conceitos, atitudes

e procedimentos a respeito da sustentabilidade que estão entre os conteúdos optativos da Parte Diversificada, a saber:

-Competência 7. Argumentação: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;

- Competência 9. Empatia e cooperação: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;

- Competência 10. Responsabilidade e cidadania: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017).

Na realidade, tanto o modelo curricular híbrido, ora centrado nos anseios do Estado-nação, ora no modelo da governança transnacional têm como ideologia a neutralidade científica com a presença da ética do mercado que exclui os princípios de uma ética universal humana, conseqüentemente, cria uma nebulosa objetividade para a organização curricular da Educação Básica.

Segundo FREIRE (2020) a ética de mercado evita que os estudantes e professores problematizem as questões fundamentais sobre temas que substanciam a realidade concreta, de maneira articulada com os conhecimentos disciplinares e outros conhecimentos não disciplinares. Com isso, os conteúdos selecionados por especialistas para o ensino são trabalhados na perspectiva de uma receita fria, como mera transmissão de informações para os estudantes, sem estabelecer uma conexão com os conhecimentos das experiências feitas destes, e, também dos professores.

Os modelos de organização curricular se assentam nos interesses de uma lógica de mercado que pode ser nacional ou internacional. Ambos tratam de uma ética restrita em consonância com a ideologia da neutralidade científica da organização curricular, assim como, foi observado por Paulo Freire em suas obras fundamentais: Ação Cultural para a Liberdade, de 1967 e Pedagogia do Oprimido, de 1968.

Para Venezuela & Damião (2018) a razão instrumental rege esses dois modelos de organização curricular híbrida, disciplinar ou temática, como está posto atualmente em todos

os países do mundo, por diversos motivos. Entre os quais a estreita relação entre a lógica formal e a lógica de mercado, nacional ou internacional.

Todos os sistemas educacionais se curvaram de algum modo à lógica formal que impôs o caráter prescritivo para as orientações curriculares em todos os países do mundo contemporâneo. Segundo OLIVEIRA; FONSECA; NASCIMENTO (2014) ainda que, as organizações curriculares estejam regidas pelo princípio da interdisciplinaridade, terminaram se orientando pela razão instrumental que exclui espaço e tempo para a discussão das práticas sociais de estudantes e professores em diferentes contextos de aprendizagem.

Esses formatos curriculares se configuram como uma ética menor, restrita e do mercado que se curva obediente aos interesses do lucro, contrariando assim, os princípios de uma ética universal humana. (FREIRE; 2020).

A Nova Organização Curricular do Ensino Médio do Estado do Maranhão

No Estado do Maranhão, a Secretaria de Estado da Educação no caso da área do conhecimento profissional, a Secretaria Adjunta de Educação Profissional e Integral concentrou sua proposta está sob a responsabilidade da Secretaria Adjunta de Educação Profissional e Integral, SEAPI, que trata da implementação da Política de Educação Integral e Profissional, conforme a Reformulação Curricular do Ensino Médio, respaldada pela Lei nº 13.415/2017 e sua relação com o Mundo do Trabalho.

Para a referida Área de Conhecimento da formação profissional, a Secretaria de Estado da Educação tem a parceria do Itaú Educação e Trabalho – IET, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, Instituto Natura – IN e SENAI. No que se refere às áreas dos conhecimentos clássicos algumas disciplinas passaram a ter uma importância maior que outras, sobretudo, as disciplinas da área de ciências da natureza em parceria alguns setores das universidades. E incentivos garantidos pelo próprio Ministério da Educação, MEC.

A proposta estadual contida no Documento Curricular para o Território Maranhense, DCTMA concebe os direitos de aprendizagem como componentes curriculares integradores identificados em três Macroáreas Temáticas específicas do conhecimento que foram transformados nos seguintes cursos remotos de Educação Ambiental no modelo FIC, com certificação de 100 horas: Marcos Legais da Educação Ambiental, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida - Com-Vida, Espaços Educadores Sustentáveis, Educação para o Trânsito

Seguro e Sustentável e Educação Alimentar e Nutricional Adequada e Sustentável. (PEDROSA, 2021).

No entanto, não foi criada uma área como está previsto no Documento estadual para o Território Maranhense que precisa compor as unidades curriculares formadas pelos de Projeto de Vida, Eletivas e de Projeto de Corresponsabilidade Social, conforme DCTMA que defende as Macroáreas Temáticas, a saber:

Macroárea Meio Ambiente – Educação Ambiental (espaços educadores, escola sustentável, Com-Vida); Educação para a Saúde (Direito à saúde; competências socioemocionais, qualidade de vida e saúde física, psíquica e social; medidas preventivas); Educação Alimentar e Nutricional (Conceito de Alimentos e comida, Nutrição e educação, Guia Alimentar para a População Brasileira, Comensalidade).

Macroárea direitos humanos – Educação em Direitos Humanos (Estatutos da Criança e adolescente, Juventude e Idoso; trabalho infantil, trabalho escravo contemporâneo); Educação para as Relações Etnicorraciais (etnia, cultura), Educação para as relações de Gênero (sexo biológico, gênero, orientação ou desejo), Educação para o Trânsito (o espaço público do trânsito, faixa de pedestre, sinalização); Educação para as Relações de Consumo; Educação Digital (Pegadas digitais, a cidadania digital, uso seguro da internet).

Macroárea Financeira - Educação Financeira (Orçamento pessoal, planejamento financeiro, poupança, superendividamento) e Educação Fiscal (A Função social do tributo, gestão democrática, orçamento público e controle social).

Quadro 1- Matriz dos conteúdos temáticos

OBJETO TEMÁTICO	O QUE DEVE SER ENSINADO	O QUE DEVE SER APRENDIDO	COMO DEVE SER AVALIADO
- Conhecimentos e habilidades sobre os direitos e deveres temáticos transversais e contemporâneos.	- Legislações nacionais, estaduais e Acordos Internacionais; - Resultados de produção de pesquisas recentes; -Produção dos movimentos sociais a respeito do tema.	- Conhecer os conteúdos transversais dos direitos e deveres sociais difusos; - Aplicar os conhecimentos em uma situação real; - Agir de acordo com padrões éticos universais.	- Portifólio; - Relatório; -Júri simulado.

Fonte: Orientações curriculares para os Planos de Cursos. SAEPI/SUEP/SEDUC. 2022.

Nessa perspectiva, a área de conhecimento temática se constituiria na sexta área da composição da proposta do Estado do Maranhão com quatro pilares estruturantes para a

concretização dos trabalhos pedagógicos: formação continuada e inicial, acompanhamento sistemático, produção de materiais didáticos locais e participação nos coletivos constituídos por representantes dos poderes públicos e da sociedade civil que lutam contra a perda da biodiversidade, a desertificação e as mudanças climáticas, conforme foi constatado no Relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), “Aprender pelo Planeta”, de maio de 2021.

Segundo Pacheco (2007) o trabalho com os Temas Contemporâneos e Transversais precisa ter continuidade, integração e sistematicidade que demanda por sua vez, pela criação de uma área ou eixo de conhecimento temático que tratasse dos problemas fundamentais relativos ao exercício da cidadania local e global. Além disso, essa nova área do conhecimento organizadas em projetos didáticos precisa também ter as devidas condições para que as atividades curriculares sejam efetivadas nos currículos das escolas.

Michael Apple (2020) concebe que, a organização curricular deve fazer uma referência sobre em que condições se darão as articulações das redes e das escolas com outras frentes de ações sociais que lutam em defesa das causas ambientais. Assim, professores e estudantes participariam dos processos educativos com conteúdos críticos e transformadores da sociedade, ancorados em uma área de conhecimento transversal que atravessasse indistintamente, todas as disciplinas e áreas do conhecimento.

Para TEMPORA; TINOCA (2022), os trabalhos de aprendizagem com projetos exigem vários recursos, pois trata-se de procedimentos que resultarão em produtos mais complexos do que aqueles das aulas expositivas centradas em conteúdos conceituais que podem ser reproduzidos, sem as experiências pessoais dos estudantes. Isso significa, a necessidade de financiamento para o trabalho com uma possível área do conhecimento temático.

Conclusões

Mais uma vez, ratificamos que a Reforma do Ensino Médio tangencia a necessidade de temas integradores constitutivos de uma área ou eixo temático com a mesma importância que as cinco áreas de conhecimentos tradicionais orientadas pelos critérios acadêmicos e social de abordagem comportamental e de abordagens construtivistas voltadas para a formação de competências que não se dizem mais restritas.

Na esteira desta lógica, advogamos que a organização curricular do Ensino Médio não consegue dar conta das questões fundamentais que estão relacionadas aos espaços e tempos curriculares para a respeito dos direitos e deveres universais, isto é, dos interesses emancipatórios. Com isso, os conteúdos do Tema Contemporâneo e Transversal Educação

Ambiental que atravessam a diversidade das relações humanas, terminam sendo negados para os estudantes, obscurecendo assim, as responsabilidades e compromissos com o nosso planeta.

No Estado do Maranhão há um rosário de legislações estaduais que visam assegurar a inclusão do Tema Educação Ambiental como componente integrador dos conhecimentos curriculares, a saber: Política Estadual de Educação Ambiental (2010), Plano Estadual de Educação Ambiental (2018) e as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Ambiental (2019). Observa-se que estes documentos legais traspassam os ciclos de governos, de diferentes siglas partidárias, imprimindo ações de resistência, aspecto este, contemplado no Documento Curricular do Território Maranhense (2018), DCTMA.

É evidente que, a gestão da Educação Ambiental não se limita ao Currículo, mas está relacionada com outras lutas sociais que se orientam pela epistemologia crítica que além de constatar “o que é” para a organização curricular, também fazem prognósticos sobre “o que poderia ser” uma programação curricular com conteúdos críticos que abordem problemas complexos, tendo em vista, referenciais sociológicos que se oponham ao conformismo, ao dogmatismo científico ou de qualquer outra ordem.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos**. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro, 1985.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, M. **Conceito de Iluminismo**. In: Textos Escolhidos. Trad. Paulo Eduardo Arantes. Editora Nova Cultural Ltda. 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 534- 562.
- APLE, M. W. **A luta pela Democracia na Educação: Lições de Realidades Sociais**. (Com Luís Armando Gandin, Shuning Liu, Assaf Meshulam e Eleni Schirmer). Trad. Marcus Penchel. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- CARSON, Rachel. **Primavera Silenciosa**. 2ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1969.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 50ª ed. São Paulo: paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 64ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 81ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação**. Rio de Janeiro. 2020. 16p. Contínuo <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/todos-os-produtos-estatisticas.html>
- LOPES. A.C. & MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAAR, Wolfgang Leo. **A Indústria (Des) educa (na) cional: Um ensino de aplicação da Teoria Crítica ao Brasil.** In: Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Bruno Pucci (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994. (Ciências sociais da educação)

MARANHÃO, Estado do. GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO. **Lei nº 9.279 de 20 de outubro de 2010 que institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema Estadual de Educação Ambiental.** Diário Oficial do Estado do Maranhão, São Luís, 20 de outubro de 2010.

MARANHÃO, Estado do. GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO. **Lei Estadual nº 10.099 de 11 de junho de 2014, que instituiu o Plano Estadual de Educação.** Diário Oficial do Estado do Maranhão, São Luís, 11 de junho de 2014.

MARANHÃO, Estado do. GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO. Resolução 309-2021. **Aprova o Documento Curricular para o Território Maranhense – Ensino Médio como referência para a implementação da Lei nº 13.415/2017 no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão.** 2021.

MARANHÃO, Estado do. GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO. Diário Oficial. Resolução Conselho Estadual de Educação - CEE Nº 63 DE 07/04/2019. Publicado no DOE - MA em 5 jun. 2019. **Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão, 2019.**

MARCUSE, Herbert. **O Homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada.** Trad. Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015.

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

OLIVEIRA, Gabrielle Boas, FONSECA, Joilma Santos; NASCIMENTO, Ilma Vieira do. **O Currículo como uma Organização Interdisciplinar voltado para a Escolarização de Jovens.** In: NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MORAES, Lélia Cristina Silveira; MELO, Maria Alice. (Orgs.). Juventude, Trabalho e Escolarização: refletindo sobre ações socioeducativas. São Luís, EDUFMA, 2014.

PEDROSA, L. J.C. **A Proposição do Programa Estadual de Educação Ambiental do Estado do Maranhão: influências e confluências dos documentos aprovados por organismos multilaterais.** p.171. In: LIMA, I. B. O. V... [Et. al.]. (Organizadores). Educação ambiental, Ecopedagogia e Cartografia Social [recurso eletrônico]. — São Luís: EDUFMA, 2021. Tomo 2: (Coletânea I: Educação Ambiental e suas aplicabilidades).

RIBEIRO, António Carrilho. **Desenvolvimento Curricular.** 4ª ed. Texto Editora, Lisboa. 1993.

TEMPERA, Tiago Bruno Correia; TINOCA, Luís Alexandre da Fonseca. **O trabalho de projeto na prática de ensino de futuros professores do ensino básico em Portugal.** In: Revisa Práxis. 2022.

VENEZUELA, A. P; DAMIÃO, M. H. **Da “Narrativa” Humanista à Educação Humanista - Uma análise do currículo escolar na contemporaneidade.** In: Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 11, n. 2, maio/ago. 2018.

SOBRE OS AUTORES

Luís José Câmara Pedrosa. Mestre em Educação - Universidade Federal do Maranhão (1998). Atua como técnico das Secretarias Municipal de São Luís e Estadual de Educação do Maranhão. Membro do Grupo de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão Escola, Currículo e Formação Docente, da Linha de Pesquisa Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente. Coordenador da Comissão

O TEMA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MODELO CURRÍCULO DO MARANHÃO: ESPAÇO E TEMPO EM QUESTÃO!

Luís José Câmara Pedrosa • Ednólia Lima Portela

Interinstitucional de Educação Ambiental do Maranhão.
<http://lattes.cnpq.br/3226365340414410>

Edinólia Lima Portela. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia-UFBA. Professora Associada do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós Graduação da UFMA. Integrante do grupo de Pesquisa: Escola Currículo e Formação Docente PPG em Educação/UFMA. <http://lattes.cnpq.br/5507233104134545>

Como citar este artigo

PEDROSA, Luís José Câmara; PORTELA, Edinólia Lima. O tema educação ambiental no modelo curricular do Maranhão: espaço e tempo em questão. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 02, e11516, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22481/redupa.v2.11516>