

O NÓ GÓRDIO DAS QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS E A EDUCAÇÃO NEOLIBERAL NO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA MARIA DAS GRAÇAS AZEVEDO MELO

Luanne Michella Bispo Nascimento¹

Resumo: O objetivo do trabalho foi compreender se as questões socioambientais eram viabilizadas nas práticas docentes dos educadores do Colégio Estadual Professora Maria das Graças Azevedo Melo (CEPMGAM). Para tanto, trabalhei com a teoria da complexidade para analisar as práticas docentes e suscitar caminhos propositivos de enfrentamentos a lógica hegemonicamente posta. Embora não sejam conclusivos, os resultados apontaram que os educadores do CEPMGAM, por intermédio da Pedagogia de Projetos, desenvolveram práticas docentes significativas envolvendo direta e/ou indiretamente as questões socioambientais e, por isso, foram considerados sujeitos (des)atadores da EAC.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica; Educação Neoliberal; Pedagogia de Projetos; Questões socioambientais; Teoria da Complexidade Moriniana.

Abstract: The objective of this study was to understand whether socio-environmental issues were made viable in the teaching practices of educators at Colégio Estadual Professora Maria das Graças Azevedo Melo (CEPMGAM). To this end, I used complexity theory to analyze teaching practices and suggest ways to confront the hegemonically established logic. Although not conclusive, the results indicated that CEPMGAM educators, through Project Pedagogy, developed significant teaching practices directly and/or indirectly involving socio-environmental issues and, therefore, were considered subjects (un)tying EAC.

Keywords: Critical Environmental Education; Neoliberal Education; Project Pedagogy; Socio-environmental issues; Morinian Complexity Theory.

¹Universidade Federal de Sergipe. E-mail: luanne_12@hotmail.com, Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3890323116696087>

O início do entrelaçamento

Diante da crise socioambiental que enfrentamos atualmente, faz-se necessário uma reedificação dos pilares da sociedade para que esta se apoie em uma cultura ambiental. De acordo com Leff (2011), a crise socioambiental advém da lógica capitalista que subjaz à nova relação do ser humano com o meio natural, e do modo como o transforma com base em suas necessidades de acúmulo do capital. O conflito resultante dessas relações incorre em acentuados impactos socioambientais.

Para o enfrentamento dessas implicações, Carvalho (2012) aponta para a essencialidade de os indivíduos se formarem para compreenderem o mundo e agirem nele de forma crítica. Tal fato se deve à imprescindibilidade de que haja uma mediação na construção social de uma prática político-pedagógica que difunda uma nova sensibilidade e postura ética, alinhada com a dimensão ambiental.

Como forma de confrontação à crise, a sociedade atual precisa incorporar a dimensão ambiental, compreendendo os problemas e as limitações socioeconômicas e promovendo adequadamente uma transição social rumo à sustentabilidade (Leff, 2006). Para tanto, o processo educacional pode fornecer aptidões e caminhos que promovam essa transição.

Por conseguinte, é primordial atrelar essas discussões ao debate acerca da Educação Ambiental Crítica (EAC) não somente enquanto prática educativa, mas também enquanto política pública. Isso se deve ao fato de que, na discussão da constituição do ambiente enquanto bem comum, é importante refletirmos sobre qual é o papel do Estado na promoção da EA no espaço da gestão pública, e como efetivá-la na seara educacional.

Assim, em meio aos desafios e crises contemporâneos que a sociedade tem atravessado, o destaque para as questões socioambientais e educacionais torna-se salutar. Desta feita, as propostas pedagógicas de uma educação que considere tal prerrogativa podem refletir a formação de uma consciência ecológica, detentora de valores éticos, atitudes e comportamentos individuais e coletivos (Carvalho, 2012).

Desse modo, os processos educativos e as práticas pedagógicas podem fomentar uma reorganização da sociedade a fim de que os educandos reflitam sobre os principais problemas socioambientais, bem como para traçarem metas para enfrentá-los. Com a adoção da EAC enquanto projeto educacional², podemos construir uma nova filosofia de mundo que seja pautada em caminhos alternativos e que desenvolva a capacidade humana de pensar, sentir, fazer e ser.

² Projeto no qual o educando obtém conhecimentos sobre as questões socioambientais e a complexidade inerente a elas, construindo uma nova cosmovisão sobre o meio ambiente. Além disso, subsidiaria a subversão da concepção educacional mercadológica por intermédio da sensibilização da população e de seu protagonismo alterador de realidade, sendo um sujeito transformador em relação à conservação ambiental.

Nesse caminhar, é primordial entender que essa jornada depende de vários sujeitos³ instituidores e instituintes do fazer educativo e que a inteligibilidade desse complexo sistema e suas inter-relações com o meio ambiente precisam ser achadas dentro dele. Essa inteligência será percebida não somente de forma interdependente, mas também constitutivamente dentro do próprio sistema (Macedo, 2012).

Para Morin (2000, 2015), para além de entender o ser humano enquanto objeto, é preciso compreendê-lo enquanto sujeito através de seu esforço de empatia ou de projeção. Nesse sentido, essa inteligência vai além da noção de indivíduo, remetendo-se à sua subjetividade no processo em que é reproduzido, reprodutível e reprodutor e à busca incessante pela auto-organização para se integrar a um grupo num dado espaço-tempo.

Nesse intento, bebendo na teoria da complexidade moriniana, penso a tratativa das questões socioambientais analogamente ao “nó górdio⁴”, pois compreendemos que essa organicidade é composta de inter-relações entre distintos sujeitos veiculadores e veículos de esferas de poder (Macedo, 2012). Estes por sua vez estão num tear de tensionamentos e afrouxamentos ainda que não se percebam enquanto sujeitos dessas tessituras, e/ou de suas estruturas.

Muitas ações acontecem nesse ir e vir de atamentos. Nesse devir, a dialogicidade não está circunscrita apenas ao nó em si, mas também às ações que acontecem em seus meandros. É por isso que, nos apropriando dos princípios dialógico e recursivo organizacional da complexidade moriniana (Morin, 2000) passei a adotar o uso dos parênteses em (des)atar para transformar o verbo em dois, atar e desatar, evidenciando o caráter paradoxal que possuem.

Apesar da complementaridade dos verbos, são antagônicos e ao mesmo tempo possuem uma ideia recursiva, visto que se definem a partir de si próprios (Morin, 2015). Dessa maneira, aqueles que tentam enfrentar as problemáticas socioambientais são apercebidos enquanto sujeitos (des)atadores da EAC, pois ao passo que lutam diariamente dentro e fora da sala de aula novos atamentos sempre surgem.

Partindo dessas asseverações, o objetivo do trabalho foi compreender se os educadores do Colégio Estadual Professora Maria das Graças Azevedo Melo (CEPMGAM) buscam (des)atar as questões socioambientais por meio da EAC. É importante evidenciar que a escola está localizada no entorno da Área de

³ Para Morin (1980, p. 152), “a noção de sujeito compreende uma definição subjetiva e biológica, simultaneamente; não podendo ser reduzida a uma concepção humanista, que considera a consciência que o ser humano tem de si, nem pode ser reduzida a uma concepção metafísica, que se norteia por conceitos transcendentais, e tão pouco a uma concepção antimetafísica que aponta para a inexistência do sujeito, mas que compreende a inseparabilidade de todas elas”.

⁴ Faço alusão a essa mitologia grega com o uso da expressão “nó górdio” para me referir à resolução de problemas complexos e aparentemente insolúveis, que não são tão simples e eficientemente resolvíveis. Nesse sentido, enfatizo a premência de pensarmos “fora da caixa” e para além do que está hegemonicamente posto.

Proteção Ambiental Morro do Urubu, Aracaju, Sergipe, e está imersa em muitos conflitos socioambientais da região.

Nessa direção, na tentativa de fugir das lógicas dominantes, instituintes, homogeneizantes, propus-me a me alicerçar em alguns dos princípios da teoria da complexidade moriniana. Isso porque o pensamento complexo, subsidiou análises e discussões para além daquelas provenientes do paradigma cartesiano, reducionista e fragmentado.

Caminho metodológico

Para inteligirmos se as questões socioambientais eram viabilizadas pelas práticas docentes no CEPMGAM, apercebemos essa compreensão enquanto fenômeno, concebendo-o como construção humana em que o indivíduo constrói no transcorrer de sua experiência (Bicudo; Exposito, 1994).

O esforço de compreendermos a conexão entre a totalidade do vivido e do vivente trouxe para o presente estudo inspirações fenomenológicas, pois realizamos uma investigação direta e a descrição de um fenômeno que foi experienciado pelos educadores, fazendo-se necessária a intelecção de suas interpretações de mundo (Bicudo, 1994).

Tomando como imperativo descrevermos para compreender a prática docente do CEPMGAM, buscamos inspirações na etnopesquisa crítica como método de pesquisa:

A etnopesquisa é, em suma, modo intercrítico de se fazer pesquisa antropológica e educacional. Os atores sociais não falam pela boca da teoria ou de uma estrutura fatalística; eles são percebidos como estruturantes, em meio às estruturas que, em muitos momentos, reflexivamente os configuram. Sua criticidade está na desconstrução filosófica das epistemologias normativas e na convicção de que não há ciência imparcial (Macedo, 2006, p. 10).

Nessa direção, dos 28 educadores do Ensino Fundamental da unidade escolar, 16 foram entrevistados por meio de questionários fechados estruturados, sendo 04 no período matutino, 07 no vespertino e 05 no noturno. Subsequentemente, promovemos uma interseção analítica entre as principais categorias de análise a seguir: trabalhavam com as questões socioambientais, conheciam a APA Morro do Urubu e conheciam as proposituras acerca das questões socioambientais no Currículo de Sergipe.

Pertencentes às três categorias de análise estavam 6 educadores. Todos eles foram convidados, entretanto apenas três seguiram com as entrevistas mediante roteiros semiestruturados e foram denominados E1, E2 e E3. Além dos

educadores, participaram da pesquisa o ex-gestor do momento do aceite da pesquisa, a gestora em vigência da época em que a pesquisa aconteceu.

Sendo assim, para compreendermos a postura dos educadores diante do desafio do entrelaçamento dialógico que é engajarem-se socioambientalmente ao passo em que também oportunizem engajamentos socioambientais discentes, seguiremos com as análises e discussões provenientes dos relatos dos partícipes, para uma melhor compreensão das inflexões a serem promovidas.

Concepções docentes acerca da Educação Ambiental

Pensando a problemática educacional brasileira analogamente ao atamento górdico, percebemos que não há resoluções simples que possam ser “desembainhadas” pelos educadores para que “cortem pela raiz” as adversidades. Outrossim, é preciso reconhecer o seu caráter dialógico, pois as questões socioambientais são constituídas por uma teia que é formada por vários outros nós provenientes de aspectos multidimensionais (social, cultural, político etc.) que se entrecruzam, completam-se, inter-relacionam-se, em discordância ou concordância entre si.

Para o desentrelaçamento, muitas vezes é preciso afrouxar os cruzamentos e até mesmo apertá-los novamente, buscando novos caminhos e novas tentativas a cada falha, até que o atamento seja desfeito ou minimamente diminuído. Considerando que o nó górdio das questões socioambientais não será facilmente desfeito, as investidas para esse objetivo, mesmo que não logrem êxito, são de grande valia.

Nesse sentido, a investigação foi sendo tecida para suscitar estudos sobre as práticas docentes e fomentar discussões que pudessem corroborar a compreensão holística dos problemas socioambientais da comunidade escolar⁵. Ao serem indagados sobre suas concepções acerca da EA, os entrevistados responderam:

A escola sempre trabalha com datas comemorativas em alusão ao meio ambiente, mas mais os professores ligados às áreas de Ciências, Geografia e o pessoal do Fundamental menor (E1, 2022).

⁵ O presente trabalho traz alguns dos resultados e elucubrações desenvolvidos no âmbito da pesquisa de doutoramento “*Questões socioambientais nas práticas docentes em uma instituição escolar do entorno de uma unidade de conservação: (des)atando o nó górdio educacional no Colégio Estadual Professora Maria das Graças Azevedo Melo*”, que foi desenvolvida no período de março de 2019 a agosto de 2023 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

As ações de Educação Ambiental na escola ficaram comprometidas devido ao período pandêmico. Tínhamos um belo projeto de horta escolar, onde vários professores desenvolviam ações de acordo com suas áreas de formação. Havia intenção de produzirmos uma cultura de hortaliças para fornecer os temperos da merenda escolar (E2, 2022).

A Educação Ambiental precisaria ser uma disciplina para ser melhor trabalhada, dada a sua relevância. Ou pelo menos que fosse criado alguma normativa que conduzisse a abordagem transversal dela nos componentes curriculares normais (E3, 2022).

A partir dos relatos, foi possível inferir a presença da postura pragmática⁶ mesclada à conservacionista⁷. A constatação se deu por conta de as falas dos entrevistados denotarem que as atividades estão focadas na busca superficialmente de resoluções para as principais problemáticas socioambientais, desconsiderando as causas mais profundas, além de normativas a serem seguidas (Layrargues; Lima, 2014).

Na contramão desse caminho, as tradicionais formas de conceber ações de EA precisam ser constantemente questionadas. Entendo que a EA precisa ir além do que foi instituído pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Brasil, 1999). Entretanto, o caminho a ser percorrido para a construção se faz a partir de todas as perspectivas conjuntas, confluentes e/ou divergentes.

Assim, falo em uma EA que promova “[...] a reflexão na ação, entendida como práxis educativa, e que nos permita identificar problemas e conflitos relativos às nossas ações e à nossa própria presença no planeta” (Oliveira, 2007, p. 105). Sem imposições e de forma prazerosa, as ações precisariam suscitar mudanças comportamentais individuais e coletivas.

Essas transformações perpassariam pela imprescindibilidade de formação docente, pois por meio dela é proporcionado

⁶ A macrotendência pragmática representa uma derivação evolutiva da macrotendência conservacionista, na medida em que é sua adaptação ao novo contexto social, econômico e tecnológico e que têm em comum a omissão dos processos de desigualdade e injustiça social (Layrargues; Lima, 2014, p.32).

⁷ A macrotendência conservacionista, que se expressa por meio das correntes conservacionista, comportamentalista, da Alfabetização Ecológica, do autoconhecimento e de atividades de senso-percepção ao ar livre, vincula-se aos princípios da ecologia, na valorização da dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança do comportamento individual em relação ao ambiente baseada no pleito por uma mudança cultural que relativize o antropocentrismo (Layrargues; Lima, 2014, p.30).

[...] a possibilidade de ruptura com a lógica de obediência dominante no intuito de transformar e transpor essa realidade, fundada numa lógica contra hegemônica, proporcionando a interação com realidades factíveis que extrapolem aquelas estipuladas (Nascimento *et al*, 2021).

Nesse sentido, ao serem questionados sobre necessitarem de formação docente continuada para trabalharem com as questões socioambientais, os educadores do CEPMGAM responderam de acordo o que é apresentado no Gráfico 1.

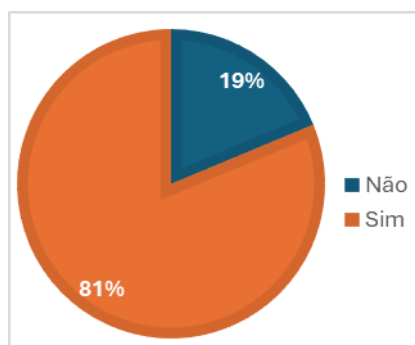


Gráfico 1: Necessidade de formação para trabalhar com questões socioambientais.

Fonte: Autoria própria (2022).

No entanto, nenhum dos participantes da entrevista fez alguma formação docente continuada acerca de EA, apesar de terem sinalizado carecer dela para viabilizar as questões socioambientais em suas práticas docentes. Quando indagados sobre incluir as questões socioambientais em suas práticas, os resultados são listados no Gráfico 2.

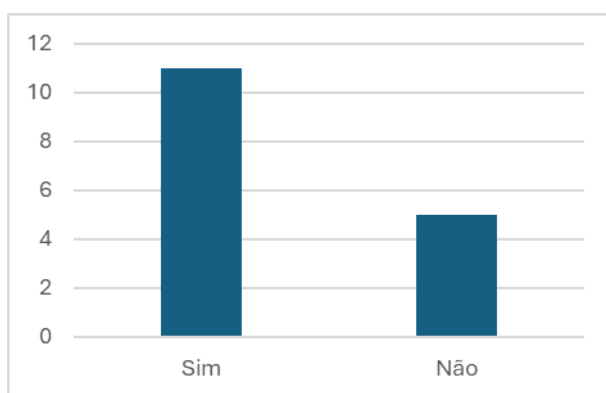


Gráfico 2: Práticas docentes que abordam questões socioambientais.

Fonte: Autoria própria (2022).

Cinco respondentes afirmaram não abordar tais questões em suas aulas. E, cruzando com o dado referente a costumarem incluí-las em seus planejamentos, obtivemos os dados descritos no Gráfico 3.

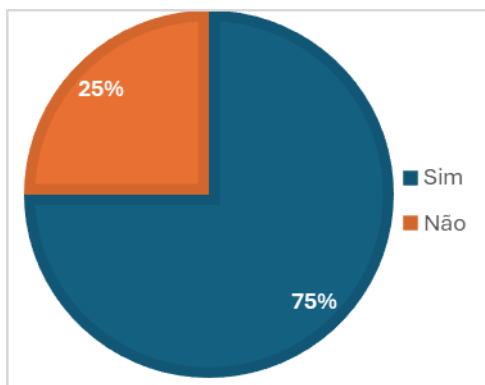


Gráfico 3: Planejamento contempla problemáticas socioambientais.
Fonte: Autoria própria (2022).

Quatro deles sinalizaram a não inclusão. Isso significa que um deles trabalha com as problemáticas socioambientais apesar de não conhecer as proposições curriculares a respeito dessa temática e de não as considerar em seus planejamentos. As análises denotaram um trabalho docente em sua maioria articulado ao documento curricular balizador e ao ato de planejar. No entanto, o documento curricular sergipano evidenciou ser carente quanto ao trato das questões socioambientais, bem como de concepções acerca da formação docente (Nascimento, 2023).

Voltando para as práticas docentes do CEPMGAM, quando o questionamento se restringiu aos anos letivos de 2020 e 2021, anos atípicos por causa do período pandêmico, os educadores responderam conforme é mostrado no Gráfico 4.

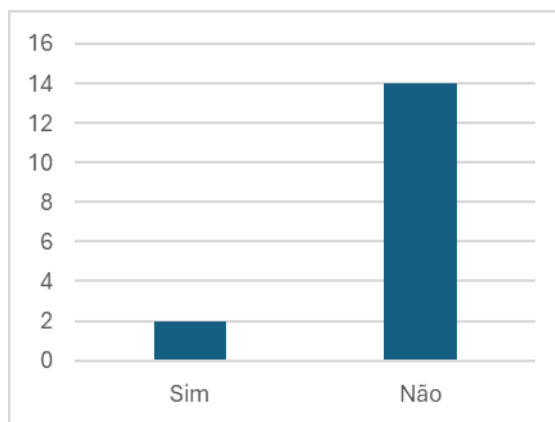


Gráfico 4: Trabalho com questões socioambientais durante os anos letivos pandêmicos.
Fonte: Autoria própria (2022).

Durante os anos pandêmicos de 2020 e 2021, apenas dois educadores trabalharam com problemáticas socioambientais.

Com a pandemia, a OMS defendeu o isolamento social como relevante para evitar a transmissão do vírus (CNS, 2020), consequentemente as aulas presenciais foram suspensas e autorizadas aulas virtuais por meio da Portaria nº 343/2020 do Ministério da Educação, para a manutenção do cronograma escolar. Dessa forma, surge mais um desafio a ser superado no contexto educacional, pois aulas online não se resumem a adaptar aulas ditas tradicionais para a forma remota (Barros; Vieira, 2021, p. 831).

Com a pandemia, não somente trabalhar com as questões socioambientais tornou-se desafiador, mas todo o ato de ensinar precisou ser redimensionado. Arruda (2020, p. 266) chama de Educação Remota Emergencial (ERE) aquela que é

[...] apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de lives. Tal transmissão permitiria a colaboração e participação de todos de forma simultânea, mas pode envolver a gravação das atividades para serem acompanhadas por alunos sem condições de assistir aos materiais naquele momento.

Nesse sentido, estiveram os educadores do CEPMGAM aptos a trabalhar com questões socioambientais no âmbito escolar durante o ERE? Por meio dos questionamentos foi possível constatar que, o período pandêmico alterou a forma como os educadores trabalhavam não somente com as questões socioambientais, mas com todas suas práticas pedagógicas. Ao serem perquiridos acerca da realização de projetos educacionais no período de 2019 a 2022, o Gráfico 5 abaixo representa o que foi verificado:

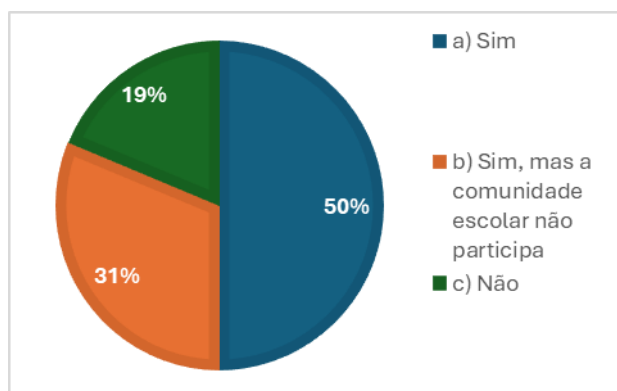


Gráfico 5: Desenvolvimento de projetos educacionais
Fonte: Autoria própria (2022).

Nove educadores afirmaram incluir em suas práticas o desenvolvimento de projetos educacionais; 04 desenvolveram, mas alegaram que a comunidade escolar não costumava participar; e 03 não costumavam desenvolver projetos. Os 03 educadores que seguiram com a segunda etapa da entrevista integram o grupo daqueles que trabalham com projetos.

Dessa forma, por meio dos dados da pesquisa, foi possível inferir que a principal pedagogia para trabalhar as questões socioambientais que pauta as ações dos 03 educadores participantes das entrevistas é a de Projetos, pois eles entendem que as práticas não podem ser executadas pontualmente e precisam estar articuladas às diversas temáticas, não somente às proposituras curriculares.

A pedagogia de projetos

De acordo com Melo Santos e Melo Leal (2020), a Pedagogia de Projetos (PP) é inspirada em concepções das pedagogias ativas. A metodologia pode suscitar a construção do conhecimento integral e significativo, promovendo, assim, um processo educacional mais integrativo e interativo.

[...] a Pedagogia de Projeto oportuniza aos estudantes, um conhecimento integral, possibilitando uma interdisciplinaridade, esclarecendo que o conhecimento não é exclusividade de apenas determinada disciplina [...] a articulação dos conhecimentos é objetivo fundamental para se romper com a forma rígida de enquadrar os conteúdos (Melo Santos; Melo Leal, 2020, p. 83).

Para subverter a lógica hegemônica de supervalorização do conhecimento disciplinar, o conhecimento discente necessita ser evidenciado (Santos, 1996). Apesar de todos os participantes da pesquisa afirmarem considerar a relevância dos conhecimentos discentes, as análises de seus planejamentos de aula revelam uma postura tradicionalista de pedagogia mesclada à pedagogia de projetos. Os discursos docentes denotam um postura pedagógica que coaduna a pedagogia de competências suscitada no dispositivo curricular. Nessa contramão, precisamos transgredir as imposições curriculares sergipanas em busca de

Igualdade e liberdade de aprender e [que] faça valer as realidades escolares considerando a região, faça orientar e estimular uma prática pedagógica, em sintonia com os estudantes, empoderadora e emancipadora. Isto exige currículos inclusivos com o reconhecimento da diversidade humana (Cavalcanti, 2018, p. 21).

Partindo dessa perspectiva curricular, o uso da PP no trabalho docente pode auxiliar na formação integral do discente ao oportunizar uma aprendizagem conceitual, atitudinal, procedimental. Além disso, suscita a integralidade do conhecimento pautado na interdisciplinaridade, pois promove a articulação disciplinar dos conteúdos e contextos a serem trabalhados (Melo Santos; Melo Leal, 2020).

Para verificar os benefícios trazidos pela PP, analisamos os projetos realizados no período de 2019 a 2022 no CE Professora Maria das Graças Azevedo Melo, apreciando também a possível existência de EAC em suas ações.

Projetos desenvolvidos no CEPMGAM e a Educação Ambiental

No período de 2019 a 2022, foram analisados nove projetos que tiveram a participação de nossos entrevistados. Todavia, apenas um deles apresentava temática de EAC, cujo apontamento dos partícipes. O projeto intitulado “Uma Floresta na Cidade” aconteceu em 21 de setembro de 2021, e objetivou a mobilização da comunidade escolar por meio de ações de voluntariado, empreendedorismo social e meio ambiente, além da realização de oficinas e plantio de mudas.

Com o tema Juventude e Sustentabilidade, a ação visou ainda à formação de um coletivo Jovem pelo Meio Ambiente, no qual os participantes pudessem atuar como multiplicadores. Coordenado pela Coordenadoria Especial de Juventude (Cejuve), o projeto contou com a parceria do Instituto Canto Vivo, da Associação Internacional de Estudantes (Aisec) e da Companhia de Saneamento de Sergipe (DESO) (SEDUC, 2022). A iniciativa partiu da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC) e pretendia se estender por todas as Diretorias Regionais de Educação (DRE).



Fotos 1: Projeto “Uma Floresta na Cidade”
Fonte: Eugêneo (2021)

Por meio das entrevistas foi possível inferir que o projeto não foi pensado pertinentemente a partir das principais problemáticas relatadas pelo corpo docente, uma vez que já veio da SEDUC pronto para ser executado. Embora tenha visado o melhoramento da qualidade de vida da comunidade escolar, as atividades foram destituídas do envolvimento massivo dos educadores do Maria das Graças. Desta feita, as ações cumpriram a cartilha pré-estabelecida, carecendo de oportunidades de colaboração para o desenvolvimento de uma consciência reflexiva nos educandos.

Considerando o idealizador e seus parceiros, o projeto representou uma evidência clara da presença do setor empresarial na educação. Nesse sentido, Saviani (2014, p. 105) menciona que

[...] a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via UNDIME e CONSED nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho do Estado, como ilustram as ações do Movimento ‘Todos pela Educação’.

Dessarte, as reflexões discentes acabaram não emergindo alinhadas aos anseios da comunidade escolar, devido um atravancamento do neoliberalismo educacional⁸, que possui suas próprias demandas. Algumas delas estão associadas ao mundo empresarial desejar uma formação de força de trabalho apta a competir nacional e internacionalmente, à impressão de seus princípios doutrinários e a mercantilizar a escola para os produtos da indústria cultural e da informática (Marrach, 1996).

A SEDUC nem se deu ao trabalho de esconder que capitaneou o projeto, que não se enraizou na memória de nenhum dos respondentes dos questionários, com exceção do entrevistado 1. A pesquisa documental revelou que a ONG Canto Vivo foi um dos principais parceiros. Além das parcerias educacionais, a organização também oferece a empresas fazer delas “verdes”, descrevendo sustentabilidade como algo que anda de mãos dadas com o ambiental e o econômico, e assim tem a ver com o atendimento das necessidades atuais, sem comprometer as gerações futuras (<https://www.cantovivo.org/empresas>).

Apesar da oferta generosa de parceria, a perspectiva sustentável adotada pela ONG não coaduna a da EAC, pois se âncora na necessidade de cuidados com o meio ambiente para que não haja esgotamento de recursos, acentuando o prisma dicotômico entre homem/natureza que exacerba a depredação ambiental.

⁸ É uma ideologia que “ênfatisa mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do estado no amparo aos direitos sociais. Representa uma regressão do campo social e político e corresponde a um mundo em que o senso social e a solidariedade atravessam uma grande crise” (Marrach, 1996, p.1).

Nessa perspectiva, o discurso do neoliberalismo educacional salienta as relações de poder assimétricas na educação, estimulando a competitividade em prol das necessidades do mercado. Transforma assim a educação em mercadoria, tendo sua atuação dentro do campo social minimizado (Saviani, 2014).

A partir das reflexões de autores (Gentili, 1995; Marrach, 1996; Saviani, 2014), é possível inferir que a educação neoliberal se trata de aplicar formas de dominação instituídas pela lógica hegemônica do capitalismo. Nesse sentido, apesar de o projeto ser bem-intencionado, não criou raízes profícuas nos participantes da pesquisa, e nem mesmo no ex-gestor e gestora atual da época, que, quando foram questionados a respeito de ações sobre questões socioambientais durante a pandemia, afirmaram não se lembrar de nenhuma.

Não desconsiderando o esforço docente do único educador envolvido no projeto, as consequências de um projeto mercantilizado foi a não continuidade e o não enraizamento das ações. Os parceiros pareceram ter cooptado o ideal da EAC apenas para intitular-se ambientalmente corretos, esquecendo de princípios imprescindíveis para a criticidade, o engajamento, a colaboratividade etc.

A desassistência e a falta de colaboratividade outrora foram motivos para a interrupção de muitos projetos no CEPMGAM. No entanto é preciso acender um alerta para toda essa comunhão despretensiosa advinda do setor privado para realizar filantropias educacionais. As análises dos projetos revelaram que aqueles que ocorrem até 2020 foram pensados pertinentemente a partir das principais problemáticas relatadas pelo corpo docente visando o melhoramento da qualidade de vida da comunidade escolar.

A partir de 2020, os projetos aderiram uma nova roupagem, com parcerias advindas do setor privado e demandas prescritas anteriormente. Esse período foi por mim chamado de “projeto educacional neoliberal” no CEPMGAM.

De fato, o neoliberalismo constitui um projeto hegemônico. Isto é, uma alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo através da qual pretende-se levar a cabo um profundo processo de reestruturação material e simbólica das nossas sociedades. O neoliberalismo deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural (Gentili, 1995, p. 192).

Com a implementação do Currículo de Sergipe, foi instituída uma educação pautada nos princípios de habilidades e de competências se mostra a serviço do Estado, que, por sua vez, caminha pelos caminhos do neoliberalismo, impregnando seus princípios em tudo o que está atrelado a esse projeto

Revbea, São Paulo, V. 20, Nº 5: 186-204, 2025.

educacional. No entanto, nenhum dos participantes da pesquisa demonstrou perceber o atamento em que estão imersos, apesar de tentarem enfrentar as problemáticas socioambientais que a comunidade escolar vivencia.

Contrariando a lógica hegemônica neoliberal, as práticas pedagógicas poderiam instigar a construção do conhecimento integrativo, considerando não somente os conteúdos científicos curriculares propostos e as proposituras impostas hegemonicamente, mas os conhecimentos, vivências e invisibilizações de seus educandos. Outrossim, precisariam resgatar o inconformismo para promover a desnaturalização dos padrões hegemônicos instituídos (Santos, 1996).

Ademais, necessitariam ter vistas à superação das armadilhas paradigmáticas⁹ que cercam suas práticas pedagógicas, além de propiciar um processo educativo no qual educandos e educadores se formam dialeticamente. Essa formação subsidiaria um exercício de uma cidadania ativa para o confronto da grave crise socioambiental vivenciada. Isso posto, para a promoção de uma formação cidadã crítica, emerge a crucialidade dessa inteligência não somente nas unidades escolares, mas em todas as instituições societárias (Nascimento, 2021).

Nesse sentido, faz-se essencial que a EA crítica, na condição de ação educativa, vislumbre a potencialização dos ambientes educativos, com o objetivo de transformá-los em espaços de mobilização de conhecimento para intervenção sobre a realidade e sobre a problemática socioambiental (Nascimento, 2014). Para tanto, é preciso contestarmos a estagnação secular em que a escola se encontra para apontar a necessidade de uma instituição que primordialmente possibilite a realização de uma educação voltada para a aquisição de novos saberes, atitudes, comportamentos e valores de todos os envolvidos no processo educacional.

Considerações finais

Diante da necessidade de uma mediação na construção social de uma prática político-pedagógica que difunda uma nova sensibilidade e postura ética, alinhada com a dimensão ambiental defendemos a Educação Ambiental Crítica (EAC) como proposta educativa.

O presente trabalho não pretendeu ser conclusivo diante da complexidade das temáticas abordadas, que exigem um esforço multidimensional para o seu aprofundamento e para a construção de novos caminhos ou alternativas. Buscamos compreender se os educadores do CEPMGAM tentaram desatar o “nó górdio” ao tratarem com as questões socioambientais.

⁹ De acordo com Guimarães (2004), armadilha paradigmática é um fazer pedagógico atrelado ao caminho único e inquestionável que é traçado pela racionalidade dominante da sociedade moderna. Decorre, assim, uma reprodução das ações educativas nos paradigmas constituintes da sociedade moderna, limitadas compreensivamente e discursivamente incapazes de subverter a lógica hegemônica, que recorrentemente gera uma pedagogia redundante.

Nesse caminhar, apoie-me na teoria da complexidade moriniana, pois busquei evitar as corriqueiras fragmentações e os reducionismos ao lidar com os problemas complexos. Com discussões embebidas pela teoria da complexidade intentei a transcendência de suas significâncias, e interconexão de seus sentidos para uma compreensão mais abrangente do fenômeno investigado.

A comunidade do CEPMGAM, que comumente vivia em situação de vulnerabilidade, exposta a diversos conflitos socioambientais, por viver no entorno de unidades de conservação, foi mais suscetível a ser acometida pela Covid-19. O período pandêmico interrompeu as abordagens referentes às questões socioambientais. Cabe à escola, aos educadores e ao poder público promoverem reflexões acerca da necessidade do desenvolvimento de uma consciência crítica e suscitarem a mobilização em prol de enfrentamentos às adversidades que surgirem, principalmente em períodos de crise.

Dessa maneira, as práticas pedagógicas não podem desconsiderar as tensões sociais de disputa existentes entre os diferentes grupos da comunidade escolar. Os projetos necessitariam envolver abordagens e ações que problematizem a possível injustiça ambiental vivenciada pela comunidade escolar, principalmente decorrente do período pandêmico.

No entanto, seria possível conscientizar socioambientalmente e mobilizar aqueles que têm sido tão devastados e que possuem tão pouco? A resposta é complexa. A prática pedagógica nessa direção é desafiadora e precisa suscitar nos educandos a capacidade de transgredirem inescapavelmente de situações desfavoráveis.

Na luta contra uma educação neoliberal a serviço do capital, é preciso questionar o que está posto e avaliar os aspectos negativos trazidos pelas mudanças instituídas pelo projeto neoliberal. A partir de tais elucubrações, os educadores podem tecer trajetórias mediante processos constantes de autorreflexão, subversão e resistência, rumo às transformações essenciais para uma pedagogia que conduza os educandos à emancipação.

Mais uma vez é preciso salientar os grandes esforços dos feitos docentes que cotidianamente lutam por uma educação que subsidie um futuro melhor a toda a comunidade escolar. Na tentativa de nos somar aos empenhos docentes, seguimos com a apresentação de uma pedagogia subversiva em busca da construção de caminhos mais condizentes com as necessidades societárias sergipanas.

Nessa perspectiva, ainda que os sujeitos (des)atadores envolvidos percebam o enredamento que os impede de avançar nas direções que almejam, tais estruturas têm se alinhado e se auto-organizado para que não possam romper com seus enlaçamentos. Para além disso, utilizam-se de subterfúgios para travestir suas reais intenções, a exemplo das realizações de projetos mediante parcerias com o setor privado.

Os educadores do CEPMGAM, por intermédio da Pedagogia de Projetos, desenvolveram práticas docentes significativas envolvendo direta e/ou indiretamente as questões socioambientais e, por isso, foram considerados sujeitos (des)atadores. Dos nove projetos analisados um deles revelou envolver diretamente as questões socioambientais. Almejei, com isso, o entendimento de como a unidade escolar poderia contribuir para a preparação dos seus educandos no enfrentamento à problemática socioambiental preponderante na região da referida comunidade escolar. Além disso, busquei semear a inteligência da coletividade acerca da importância de envolvimento comunitário para uma gestão participativa em prol da conservação ambiental.

As temáticas por eles trabalhadas nos projetos de 2019 foram pensadas a partir das principais problemáticas da comunidade escolar. No que concerne àqueles pensados na “era neoliberal” em 2020, apesar de abordarem e desenvolverem ações de significância para os envolvidos, foram embebidos de ideais privatistas.

Nenhum dos três educadores entrevistados participou de formação docente acerca de EA, e a concepção que prevalece em seus diálogos é a ligada à macrotendência conservacionista, mesclada à pragmática. Realizaram alguns cursos de formação continuada ofertados pela SEDUC e parceiros do setor privado, que estão a serviço do projeto de educação neoliberal.

Para além disso, os discursos docentes não revelam perceberem que lecionam em uma instituição escolar próxima a uma UC, desperdiçando o potencial pedagógico que poderia oportunizar uma aprendizagem significativa, ao invés da mecânica, como se espera do artefato curricular sergipano.

No percurso analisado, foi possível constatar que os educadores do CEPMGAM tentam constantemente desatar os nós das questões socioambientais da comunidade escolar por meio de ações e projetos significativos. No entanto, devido aos subterfúgios usados pelas políticas curriculares nacional e sergipana, acabaram presos na circularidade de novos atamentos provocados pelo enredamento estrutural das armadilhas paradigmáticas.

Destarte, com a implementação do Currículo de Sergipe e demais tessituras do projeto de educação neoliberal, as concretidades docentes alinharam-se aos aspectos tecnicistas, reducionistas, eficientistas subjacentes a elas, como é explorado pelas políticas curriculares neoliberais, provocando novos atamentos.

Essa dialogicidade esteve circunscrita os teares que surgiram numa educação a serviço do capital em que, apesar de os projetos educacionais terem trabalhado temáticas relevantes para a comunidade, foram embebidos de anseios neoliberais. Com isso, os educadores enfrentam impasses devido à tensão em que de um lado está a finalidade educacional de atender às demandas socioambientais, culturais e políticas da comunidade escolar, e de outro o alinhamento ao mercado, funcionando à sua semelhança.

Embora o projeto tenha contado com “grandes parceiros” para seu desenvolvimento, dentro do neoliberalismo cada um possui intencionalidades próprias que são prioritárias em detrimento das carências da comunidade escolar. A baixa adesão da comunidade escolar aos projetos desenvolvidos foi considerada uma evidência de que suas reais demandas não foram por eles apontadas. Além disso, os projetos não tiveram a presença expressiva da EA crítica, não suscitando a criticidade necessária para os participantes perceberem essas amarras a fim de que fossem rompidas em busca de alternativas mais condizentes com as suas necessidades.

O trabalho docente realizado nessa perspectiva, almejando um projeto educacional transformador e emancipatório pautado em EA crítica, pode oportunizar a tomada de consciência para a imprescindibilidade de mobilização para o enfrentamento às problemáticas socioambientais. Entretanto, esse enfrentar não depende apenas do agir individual e/ou coletivo docente, carecendo estar acompanhado do envolvimento dos demais atores da sociedade e de políticas públicas que estejam alinhadas a esse propósito.

Referências

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede - Revista de Educação A Distância**, Minas Gerais, v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio 2020.

BARROS, F. C.; VIEIRA, D. A. P. Os desafios da educação no período de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.1, p.826-849 jan. 2021.

BICUDO, M. A. V. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, M.; ESPOSITO, V. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1994. p. 15-22.

BICUDO, M. A. V.; EXPOSITO, V. H. C. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora Unicamp, 1994.

BRASIL. MEC. **Portaria n.º 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 abril. 1999.

Revbea, São Paulo, V. 20, Nº 5: 186-204, 2025.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CAVALCANTI, M. A. de P. Redes De Saberes: Pensamento Interdisciplinar. **Revista Periferia**, v. 10, n. 1, p. 16-30, jan./jun. 2018.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação?

Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação e Realidade**, v.20, n.1, pp.191-202, jan./jun. 1995.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. XVII, n. 1, 2014, p. 23-40.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 494 p.

LEFF, E. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MELO SANTOS, D.; MELO LEAL, N. Pedagogia de Projetos: práxis pedagógicas como instrumento de avaliação inovadora no processo de ensino aprendizagem. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 6, n. 1, p. 76-87, 2020.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

NASCIMENTO, L. M. N. **Da invisibilização à evidenciação dos saberes ambientais da comunidade do povoado Ribeira no entorno do Parque Nacional Serra de Itabaiana**. 2014. 152 fls. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. Disponível em: <<http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4330>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

NASCIMENTO, Luanne Michella Bispo. **Questões socioambientais nas práticas docentes: (des)atando o nó górdio educacional em uma instituição escolar no entorno de uma unidade de conservação**. 2023. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/19516>>. Acesso em 10 out. 2024.

NASCIMENTO, L. M. B.; NEPOMUCENO, A. L. de O.; MANDLATE, C. D.; TAVARES, D. A. B. A emergência do educador ambiental crítico a partir da formação docente: importância do saber socioambiental na construção de projetos de intervenção coletivos. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 16, n. 2, p. 212-231, 2021.

NEPOMUCENO, A. L. de O. **Das tensões políticas à prática pedagógica socioambiental**: contextos da Política Estadual de Educação Ambiental (SE). 2017. 220 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: <<http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4603>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

OLIVEIRA, H. T. Educação Ambiental – ser ou não ser uma disciplina: essa é a principal questão?! In: MELLO, S. S. de.; TRAJBER, R. (Org.). **Vamos cuidar do Brasil**. Conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola. Brasília, 2007, p. 103 – 112.

SANTOS, B. S. Para uma Pedagogia além do Conflitos. In: SILVA, L. E. da (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.