

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Fábio Alves Leite da Silva

A FORMAÇÃO DO(A) EDUCADOR(A) AMBIENTAL NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Rio de Janeiro
2008

Fábio Alves Leite da Silva

A FORMAÇÃO DO(A) EDUCADOR(A) AMBIENTAL NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador:

Prof. Dsc. Carlos Frederico Bernardo Loureiro

Rio de Janeiro
2008

Silva, Fábio Alves Leite da

A Formação do(a) educador(a) ambiental nos programas de pós-graduação *lato sensu* das instituições de ensino superior do estado do Rio de Janeiro: uma análise crítica / Fábio Alves Leite da Silva. – Rio de Janeiro: UFRJ/ Faculdade de Educação, 2008.

x, 133f.: il.; 31 cm.

Orientador: Carlos Frederico Bernardo Loureiro

Dissertação (mestrado) – UFRJ / Faculdade de Educação/ Programa de Pós-graduação em Educação, 2008.

Referências Bibliográficas: f. 144-151

1. Educação Ambiental. 2. Formação do educador(a) ambiental. 3. *Pós-graduação Lato sensu*. I. Loureiro, Carlos Frederico Bernardo. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação e Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título

Fábio Alves Leite da Silva

A FORMAÇÃO DO(A) EDUCADOR(A) AMBIENTAL NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em:

Carlos Frederico Bernardo Loureiro. Dsc. - UFRJ

Eunice Schilling Trein. Dsc. - UFF

Roberto Leher. Dsc. - UFRJ

Rio de Janeiro
2008

Dedico este trabalho:

- *A Minha Mãe* Sonia Alves Leite e minha Irmã Daniele Alves Leite , que pela convivência intensa, e união nos tempos difíceis, mostraram-me a todo instante a necessidade e a arte de lutar com tenacidade e doçura;

- *A Minha linda esposa*, Cristina Pereira Pavani, pela paciência em ouvir meus relatos extasiados, com tudo o que tenho aprendido, pelo amor inefável que me transmite a todo momento, pelo sorriso e alegria que iluminam sempre os meus dias;

- *E a todos os companheiros e companheiras*, Educadores(as) Ambientais, que não desistem do sonho da construção de uma sociedade planetária mais justa e sustentável à todos os seres vivos e não-vivos, sem distinção

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares pelas palavras de incentivo e positividade, pela compreensão sobre minha ausência. Com todas a certeza fizeram toda a diferença nos momentos mais cruciais.

Aos meus amigos, pela generosidade e compaixão com que sempre me tratam e me ensinam sobre a vida.

Aos amigos do Projeto Pólen, por me proporcionar grandes momentos de aprendizado, alegria e ação.

Ao Prof. Carlos Frederico Bernardo Loureiro, que foi muito mais que um orientador. Em muitos momentos se mostrou irmão, amigo, companheiro de lutas. Que entendeu o esforço da caminhada, e sempre estendeu sua mão amiga, em qualquer situação.

As Companheiras e companheiros do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade da UFRJ (LIEAS/UFRJ), pois muitas das análises constantes neste trabalho, são frutos de nossas discussões e construções coletivas.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ (PPGE-UFRJ), por sua disponibilidade e cordialidade em todos os momentos.

Aos coordenadores(as) dos cursos de PGLS em Educação Ambiental entrevistados para este trabalho. Pela a disposição e receptividade destes profissionais, em contribuir com as discussões ora apresentada nesta pesquisa.

Muito obrigado

Mi ofício de cantor es el ofício
De los que tienem guitarras en el alma.
Yo tengo mi taller en las entrañas,
Y mi única herramienta es la garganta.
Mi ofício de cantor es el más lindo:
Yo puedo hacer jardín de los desiertos,
Y puedo reviver algo ya muerto,
Con sólo entonar una canción:
Yo canto siempre a mi pueblo,
Porque del pueblo es mi voz.
Si pertenezco yo al pueblo,
Tan sólo del pueblo será mi canción.

*(A Morelli, Canção "Cantor de ofício", grupo
Raíces de América)*

RESUMO

DA SILVA, Fábio Alves Leite. **A Formação do(a) educador(a) ambiental nos programas de pós-graduação *lato sensu* das instituições de ensino superior do estado do Rio de Janeiro: uma análise crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008

O presente trabalho busca analisar a relação entre a formação do(a) educador(a) ambiental, certificada nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, e as políticas nacionais para o ensino superior e educação ambiental. Entendendo que essas políticas são forjadas nas tensões estabelecidas no âmbito do capitalismo, e sob um processo de mundialização do capital, averigua como essas tensões influenciam a construção dessa modalidade de curso e como interferem na formação do(a) educador(a) ambiental. Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória, à luz de uma perspectiva histórico-dialética de educação, cujos dados foram analisados a partir de pesquisas em documentos, leis e programas federais para o ensino superior e educação ambiental. Foram feitas também entrevistas com coordenadores de cursos de pós-graduação *lato sensu* em funcionamento, complementando as informações obtidas e situando as escolhas feitas. O exame dos dados demonstra que, apesar de declararem a proposição de uma formação inserida em uma abordagem crítica, os cursos de *lato sensu* estão majoritariamente envolvidos com o setor privado da educação superior, não estabelecendo uma objetiva reflexão crítica ao modo capitalista de produção. Nos cursos levantados ainda persiste a idéia de uma educação ambiental entendida como informativa e comportamentalista, dentro de um discurso do “ecologicamente correto”, e de uma formação quase exclusivamente voltada para a capacitação ao mercado de trabalho.

Palavras-chave: Educação ambiental - Formação do educador(a) ambiental - Pós-graduação *Lato sensu*

ABSTRACT

DA SILVA, Fábio Alves Leite. **A Formação do(a) educador(a) ambiental nos programas de pós-graduação *lato sensu* das instituições de ensino superior do estado do Rio de Janeiro: uma análise crítica.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008

This article searches for analyzing the relation among environmental educators development, certified by *lato sensu* extension courses, and national policies for Higher Education and Environmental Education. Understanding that these policies are forged on the tensions established at capitalism's sphere and under a process of capital globalization, this article verify how those tensions influence the building of that modality of course and how does it interferes on environmental educators development. It is related to a exploratory research under a historical dialectic of education's perspective , whose data were analysed from documents, laws and federal education policies on Higher Education and Environmental Education. Some interview were done with *lato sensu* extension courses' coordinators, complementing the information obtained and classifying their options. The survey demonstrates that although these courses states that their object is to provide a development based on criticism approach, the *lato sensu* extension courses are in great part involved with private sector from Higher Education, don't promoting a real criticism reflection against capitalism production's behavior. Among the extensio courses researched still persists the idea of environmental education as informative and behaviorist, inside a speech of "ecological correct" and guided to a enviromental development based on market.

Keywords: Education environmental - environmental educator's development - *lato sensu* extension courses

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	11
1.1. <i>Objetivo Geral</i>	14
1.2. <i>Objetivos Específicos</i>	15
1.3. <i>Justificativa</i>	15
2.O ENSINO SUPERIOR	25
2.1. <i>A Relação Público e Privado em Marx</i>	25
2.2. <i>A Gratuidade no Ensino Superior</i>	29
2.3. <i>Mundialização do Capital: alguns subsídios para a análise das políticas de Ensino Superior no Brasil</i>	31
2.4. <i>As Reformas Neoliberais: interferências intencionais no Ensino Superior Brasileiro</i>	36
2.5. <i>A Relação entre a precarização do ensino superior e a mercantilização da pesquisa, e suas conseqüências para a formação do pensamento crítico.</i>	49
2.6. <i>Os Cursos de Pós-graduação Lato sensu (PGLS)</i>	53
3.A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	66
3.1. <i>A Educação Ambiental Conservadora e a Crítica: diferenciando os olhares em Educação Ambiental</i>	74
3.2. <i>Olhares sobre a formação de educadores(as) Ambientais, a partir dos programas federais</i>	81

3.3.O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)	84
3.4.O Programa Nacional de Formação de Educadoras e Educadores Ambientais (ProFEA)	92
3.5.Inserção da EA nas IES brasileira: breve análise a partir relatório da pesquisa “Mapeamento da Educação Ambiental em instituições brasileiras de Educação Superior: elementos para a discussão sobre políticas públicas”	97
3.6.Os cursos de especialização na pesquisa MEC/RUPEA	101
4.DESCRICÃO E ANÁLISE DOS DADOS	106
4.1.O dados gerais sobre as IES do estado do RJ – um breve relato sobre o macrocenário estadual do ensino superior e seus direcionamentos	107
4.2.Os dados de IES do estado do RJ que oferecem PGLS em EA	112
4.3.Perfil dos cursos de PGLS em EA entrevistados	116
4.4.Objetivos, público alvo e disciplinas – uma análise das propostas pedagógicas dos cursos de PGLS em EA do estado do RJ	123
4.5.O Perfil dos(as) Educador(a) Ambiental Pretendido pelos Cursos PGLS em EA do RJ	134
5.CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES: A BUSCA DE CAMINHOS PARA A REFLEXÃO-AÇÃO	138
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE	150

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo surge em um período político, social e ecológico de crise. De caráter complexo, a problemática socioambiental exige celeridade e reflexão que alimente a ação e a busca de respostas às questões fornecidas, no sentido de superação do modelo social, político e econômico que se fez historicamente hegemônico: o capitalismo.

É incontestável o momento crucial que vivemos no planeta. A crise socioambiental que ora se estabelece no mundo, atinge os palcos das grandes preocupações humanas, tomando um caráter de emergência, por se tratar de atestar a impossibilidade da sobrevivência humana no planeta, caso as relações econômicas e políticas prossigam nos rumos atuais. Nas palavras de Trein, lemos:

A crescente desigualdade social (fruto de uma distribuição perversa da renda), a diminuição drástica da oferta de serviços públicos por parte do Estado, a degradação das condições de trabalho – aliadas à ação predatória sobre o meio ambiente – solapam as bases de um desenvolvimento almejado pelos povos incluídos marginalmente nos frutos da expansão do modelo capitalista fordista de produção. (TREIN, 2005, p. 58)

A educação superior e o meio ambiente, por conta do modelo societário em que vivemos, sofreram crescente mercantilização em suas formas de apropriação material e de suas significações. Atualmente, várias são as tentativas de reformar as relações que o capitalismo imprimiu em diversos campos da sociedade, na busca de manter, a altos custos, a sobrevivência de sua hegemonia. Modelos de gestão, novas formas de exploração da força de trabalho e a redução da presença do estado na vida social das nações, dando preferência ao setor privado, inclusive com um processo de privatização do público, através das Parcerias Público-Privado (PPP),

se voltam hoje também para a educação superior, assim como para uma pretendente solução da crise socioambiental. A tudo isto, alia-se a idéia de uma “face humana”, quando o ideário neoliberal apropria-se de conceitos humanitários (muitos dos quais defendidos historicamente pela esquerda), dando a falsa impressão de superação da crise e ao mesmo tempo realizando a desmobilização política. Realizam assim, o intento de estabelecer a idéia de fim da história, implementando uma ideologia na qual as mudanças são apenas possíveis dentro do próprio modo de produção capitalista.

Intenciono nesse estudo entender a relação existente entre o direcionamento dado por uma política mercantil de educação superior e a conversão da crise socioambiental em um potencial mercado de trabalho emergente, particularmente em um “mercado da educação ambiental”. Na tentativa de entender as relações que se estabelecem entre a mercantilização do ensino superior e a formação de educadores(as) ambientais, surgem algumas questões: como formar educadores(as) ambientais, entendendo que há um direcionamento ideológico subjacente ao modelo societário vigente, que prioriza a manutenção de uma sociedade utilitarista e pragmática, e que a mesma solicita uma formação que ofereça respostas imediatas, voltadas para o mercado de trabalho? Será que este direcionamento ideológico mercantil não influenciará na visão de educação, e mais particularmente de educação ambiental (EA), construída por esse educadores(as)?

As diversas modalidades de ensino existentes nos sistemas educacionais, legitimam indivíduos a exercerem determinadas funções em sociedade. Ser um especialista em EA, tendo em posse um certificado para isto, proporciona certa confirmação social, enquadrando-o entre os(as) educadores(as) ambientais aptos a exercerem a atividade proposta. A busca por esse tipo de formação pode se dar sob

as mais diversas justificativas. Porém, em uma sociedade sob a hegemonia do capital, as questões ligadas a recolocação profissional, melhoria nas condições de trabalho, aumentos dos ganhos com salário ou a simples mudança no campo de atuação profissional (o que também não seria ilegítimo), podem prevalecer em relação aos aspectos inerentes a uma formação pretende ser emancipatória, com vistas a superação do modelo societário capitalista.

Por isso o nosso interesse na formação dos educadores(as) ambientais egressos dessa modalidade de ensino (PGLS em EA). Observo este contexto, a partir de um pressuposto teórico-metodológico histórico e dialético de educação, que os reducionismos proporcionados pelo atual modelo socioeconômico, aliados a agilidade com que o setor privado possui para ampliar formas de acumulação de capital, interligam-se a formas de apropriação de bens sociais – no caso da formação de educadores(as) ambientais - aproveitando-se de uma situação de fragilidade, de reflexão sobre a nossa sobrevivência enquanto espécie, para criar e ampliar um mercado de formação, onde o espaço da crítica e da reflexão transformadora perdem, pouco a pouco, o seu lugar. E nesse cenário, a pós-graduação *lato sensu* é um potencial aliado.

Cabe então uma pergunta central, que envolve todos os questionamentos anteriores: quais as motivações e intencionalidades implícitas e explícitas, que existem na criação de programas de pós-graduação *lato sensu* (PGLS) em EA?

A partir disso, procuro investigar o conjunto complexo dessas motivações e intencionalidades ligadas à formação deste profissional, analisando o que leva uma Instituição de Ensino Superior (IES) à abertura de um curso de *lato sensu* na área de EA e como essas relações influem nos direcionamentos dados aos cursos. Analiso também como as leis e programas federais relacionam-se com tais propostas de

formação.

Entendendo que essas políticas são forjadas a partir das tensões estabelecidas no âmbito do capitalismo, e sob um processo de mundialização do capital, averiguo como essas tensões influenciam a construção dessa modalidade de curso e como interferem na formação dos(as) educadores(as) ambiental.

Os dados encontrados nesta pesquisa, de certa forma, demonstram que, apesar do esforço de docentes e coordenadores, em realizar um curso a partir de uma perspectiva transformadora de EA, os mesmos ainda possuem uma política de formação voltada para o mercado de trabalho, sem estabelecer uma reflexão crítica objetiva à problemática socioambiental. Entendo, portanto, que há uma inversão no caráter da formação, transformando-a em utilitarista e pragmática, voltada *para* algo, e não *por* algo, sendo este algo entendido como mercado de trabalho e a problemática socioambiental, respectivamente.

Um outro dado importante, examinado sob a perspectiva do entendimento da tensão público-privado, é o fato de a grande maioria de IES que promovem cursos de PGLS em EA estarem inseridos no setor privado, sendo que a maioria destes são universidades e filantrópicas.

Este estudo tem um caráter introdutório e visa proporcionar subsídios para futuras discussões a serem aprofundadas. A precariedade de trabalhos sobre a formação dos(as) educadores(as) ambiental e principalmente sobre as dinâmica da pós-graduação *lato sensu* é grande, sendo necessárias mais análises e discussões desta modalidade de ensino, no âmbito das IES, bem como da inserção da mesma nas propostas de formação de educadores(as) ambientais críticos.

1.1 Objetivo Geral

Analisar as propostas de formação dos(as) Educadores(as) Ambientais, a partir dos programas de pós-graduação *lato sensu* em EA do estado do Rio de Janeiro.

1.2 Objetivos Específicos

Identificar os motivações e intenções, implícitos e explícitos, na criação dos programas de pós-graduação *lato sensu* em EA nas Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro.

Refletir criticamente sobre a ideologia formadora dos(as) Educadores(as) Ambientais;

Identificar as tensões entre público e privado na criação de cursos de especialização *lato sensu* em EA do Estado do RJ;

Comparar os programas nacionais de formação de Educadores(as) Ambientais, com as orientações constantes nos programas dos cursos de especialização *lato sensu* em EA do Estado do RJ investigados.

1.3 Justificativa

A discussão sobre a mercantilização da educação superior, bem como do uso da crise ambiental como uma nova forma de obter lucro, vem sendo bastante estudada, com um número razoável de trabalhos publicados. Alguns autores são basilares para esse estudo no campo do ensino superior, dentre os quais cito Sguissardi, Silva Júnior, Leher e Cunha, que apesar de possuírem nuances que os diferenciam, analisam os impactos das reformas impressas pelo neoliberalismo nas

IES e no próprio ensino superior, a mercantilização deste, comparando esse fato à deterioração da missão historicamente construída da universidade.

As razões da crise societária, impressas pelo modelo capitalista de produção e as condições de superação da mesma, é um embate histórico, não somente nas lides militantes do ambientalismo, como também na construção do referencial teórico-metodológico da EA. Esta reflexão está presente na EA desde os primeiros encontros internacionais de Meio ambiente Humano e dos encontros específicos de EA. Porém, até o momento nada encontrei a respeito da ligação dessa relação conflituosa entre público e privado, atrelada a uma possível influência dessa tensão na construção do saber inerente aos(as) educadores(as) ambientais. Na maior parte dos trabalhos, o que encontrei são análises sobre os atributos necessários ao(as) educadores(as) ambiental, e de princípios de como deveria ser sua formação. Nesse contexto, vários fatores influenciam nas propostas, como o referencial de EA do qual parte o autor; um certo idealismo na construção da imagem de educadores(as) ambientais, onde a questão da conscientização tem um forte viés condutor. Apesar de haver uma forte discussão no âmbito da EA sobre a ineficácia dos valores capitalistas na formação do(as) educadores(as) ambientais, não há registros de trabalhos que pudessem medir o quanto a formação desse educadores(as) é influenciado e promovido pela iniciativa privada, o que isso pode acarretar para a construção de uma EA crítica e transformadora e quais os fatores que influenciam para este direcionamento. Sobre esse aspecto, no campo da EA, são autores de base para o presente estudo Loureiro (2000, 2002a, 2002b, 2003, 2004 e 2006), Guimarães (2004, 2006), Layrargues (2004), Quintas (2002, 2004), Porto-Gonçalves (2002), Carvalho (2002, 2004), Sorrentino (2002, 2004, 2006), Tozoni-Reis (2004) dentre outros que se identificam com a perspectiva crítica da EA e do

ambientalismo.

Com relação às tensões entre público e privado no ensino superior, vários são os autores que criticam a oferta explícita da educação como prestação de serviços. Dentre outros cito Dupas (2003), Leher (1990, 2000 e 2002) e Sader (2003).

Acredito que esta pesquisa trará contribuições teóricas significativas na reflexão e discussão sobre a formação do(as) educadores(as) ambientais, e de esta poder estar intrinsecamente conectada à flexibilização da política do ensino superior.

A crítica a esses cursos também vem colaborar na construção teórica sobre o assunto, e de toda uma análise radical (no sentido de “ir à raiz”) das intenções de destas flexibilizações na oferta de tais cursos, bem como no pensar de soluções para as questões relativas à formação de educadores(as) ambientais, ao realizar a conexão entre dois campos que na atualidade geram, para o capital, oportunidades de criação de mercado – o ensino superior e a crise socioambiental.

Em termos práticos, com os dados obtidos a partir desta pesquisa pretendo realizar uma reflexão crítica objetiva ao modelo societário atual, procurando auxiliar na reformulação da formação de educadores(as) ambientais em direção a superação societária, que promova a transformação de valores e emancipação do sujeito (conceitos muito caros à educação), para que estes possam enxergar em si mesmo o agente capaz de mobilizar e superar a situação em que vive. Para que esse tipo de EA seja possível, é necessário avaliar como está a formação de alguns daqueles que promovem a EA, quais sejam, os educadores(as) ambientais especialistas.

Esta pesquisa servirá também para aprofundar a análise sobre qual é o papel da universidade e das políticas públicas de ensino superior sobre a crise

educacional-ambiental, que vivemos atualmente: se a de aceitação e conformação com o modelo societário proposto pelos grandes ideário hegemônico, causador da crise atual em que nos encontramos, ou a de formação de sujeitos críticos, capazes visualizar a utopia de uma nova ordem possível, e superar a atual teia desequilibrada e injusta de relações na qual vivemos.

Em uma outra perspectiva, esse estudo se torna necessário ao analisar como a universidade está inserida/inserindo-se no processo de formação de educadores(as) ambientais, visto que os programas de pós-graduação *lato sensu* são os que especializam profissionais nesse campo de atuação, certificando-os e legitimando-os para a sociedade como detentores desses saberes.

Em primeiro lugar é necessário relatar a grande dificuldade em agrupar os dados referenciais com relação aos Programas de Pós-graduação Lato Sensu (PGLS). Não há para esta modalidade de curso um registro único dos que estão atualmente credenciados, ou mesmo algum tipo de fonte de consulta que possa fornecer ao pesquisador uma simples listagem dos que estão atualmente em funcionamento, aqueles que já encerraram suas atividades ou mesmo aqueles que estão pleiteando credenciamento. Uma legislação flexível e a falta de clareza sobre a posição real desses cursos no âmbito da pós-graduação colaboram para que este quadro de nebulosidade se estabeleça.

Para tanto, um primeiro trabalho foi o de recorrer ao Portal do Sistema de Educação Superior (SiedSup) do Ministério da Educação (MEC) e organizar, a partir das informações contidas no portal, uma tabela de dados com todas as universidades do estado do Rio de Janeiro (RJ). Dentre os itens que deveriam constar na construção dessa base de dados, os itens “organização acadêmica” e “categoria administrativa” possuem maior relevância para o tema abordado. Estes

dois itens, na conjuntura da atual reforma universitária (a que originou o projeto de lei 7200 de 2006 – a PL7200), em curso no decorrer desta pesquisa, vem sofrendo intensas modificações e provocando uma série de debates na comunidade acadêmica sobre o assunto e na sociedade de um modo geral.

Após organizar esta base inicial de dados, recorri à internet na busca de dados relativos aos programas de PGLS em EA em funcionamento no estado do RJ, visitando os *sites* de cada uma das 149 IES do estado, verificando anúncios e chamadas para os cursos em análise. Em seguida, uma segunda coleta de dados foi realizada por telefone, na intenção de confirmar os dados obtidos nos *site* e ampliar o número de cursos PGLS em EA que porventura não foram contemplados pela pesquisa via internet. Porém, devido a intensa dinâmica desta modalidade de curso, realizei as análises com os dados coletados até setembro de 2007.

Esta é uma pesquisa de tipo exploratória, com análises relativas aos dados à luz de uma perspectiva histórico-dialética de educação, e enquadra-se em uma metodologia qualitativa em sua maior parte, apesar de não serem desprezados dados quantitativos que possibilitem comparações numéricas de alguns dados recolhidos ao longo da pesquisa.

Utilizo dados oriundos de fontes primárias e secundárias. Para a obtenção das fontes primárias de dados foi feita uma pesquisa bibliográfica anterior, e algumas destas fontes serviram de base para a estruturação de alguns instrumentos de investigação utilizados no trabalho. Uma das fontes primárias utilizada foi o trabalho intitulado *“Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições de Educação Superior: Elementos para Discussão sobre Políticas Públicas”* realizado pela Rede Universitária de Programas de EA para Sociedades Sustentáveis (RUPEA). Esta pesquisa foi um ponto de partida para a formulação de parte do

problema de pesquisa, auxiliando no seu dimensionamento e contribuindo para a contextualização e relevância do presente trabalho em termos nacionais. No entanto, as fontes de dados fornecidas por essa pesquisa apresentaram-se insuficientes para responder as questões concernentes ao presente trabalho, pois a população pesquisada pela RUPEA consistiu em docentes e pesquisadores de EA das IES brasileiras que participam desta, ou que estão em fase de adesão. Penso que para a questão apresentada, uma ampliação do universo abordado tornou-se necessária, já que nem todos os programas de PGLS em EA, formadores de educadores(as) ambientais, participam da RUPEA.

Uma abordagem mais geral se faz necessária, ou seja, opto por avaliar todos os cursos PGLS em EA existentes nas IES do Estado do RJ, públicas e privadas, independente de pertencerem ou não as redes de discussão e círculos de debates na área de EA.

Os dados utilizados para a análise foram apenas daquelas IES que declararam possuir um programa de PGLS em EA, ou que o nome EA estivesse atrelado ao título do curso. Cursos da área ambiental que apenas possuíam a EA como uma das disciplinas constantes no programa não foram analisados.

Desses dados iniciais, fiz a distinção dos cursos por organização acadêmica (faculdades, institutos tecnológicos, universidades, centros universitários, dentre outras), categoria administrativa (pública, privada, privada-filantrópica, confessional, etc.), e logo após analisei os programas de curso, grade de disciplinas, ementas e projeto político pedagógico dos mesmos. As ementas de disciplinas e projeto político-pedagógico foram utilizados para uma avaliação do programa quanto aos direcionamentos explicitados pelas IES. Acredito que esses documentos devem refletir as pretensões e intenções destas instituições ao instituir o curso. Essa

avaliação também nos serviu para saber qual direcionamento político o curso propõe para que, ao comparar com o resultado de outros instrumentos de coleta de dados, pudesse investigar se havia acordo entre as motivações e intencionalidades implícitas e explícitas das IES ao oferecer o curso.

Para complementar o conjunto de dados de análise foram realizadas entrevistas com os coordenadores dos programas de PGLS em EA. Para esse grupo de entrevistados utilizou-se a entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados, por sua maior flexibilidade na relação pesquisador/entrevistado, podendo ser esclarecidas imediatamente dúvidas sobre alguma pergunta feita, o que garante maior entendimento da abordagem do pesquisador, sendo as respostas dadas de maneira mais próxima da precisão e aprofundamento desejados. Essas entrevistas foram realizadas através do preenchimento, pelo pesquisador, de um formulário (apêndice B), e simultaneamente gravadas, para que os discursos fossem transcritos fielmente. As identificações dos coordenadores(as), são mantidas em absoluto sigilo, por questões éticas, e o acordo que consolida este sigilo se dá a partir de documento, assinado em duas vias, pelo pesquisador e pelo coordenador entrevistado.

Das 149 IES identificadas a partir do Portal SiedSup, como tendo sede no estado do RJ, 11 declararam possuir em sua instituição um curso de PGLS em EA. Destas, apenas uma é *Pública Federal*, sendo as restantes todas *Privadas*. Entre as IES que anunciavam cursos de PGLS em EA, duas delas não possuíam turmas formadas, portanto não existindo concretamente o curso. Com estas IES não foram realizadas entrevistas.

Do grupo de IES estudado, foram entrevistados(as) coordenadores(as) de 8 IES, sendo 3 destas entrevistas realizadas por telefone, com gravação permitida

pelo coordenador entrevistado. Uma das IES relacionadas para entrevista, apesar de o curso existir e estar em pleno funcionamento, não conseguimos marcar com a coordenação um dia e horário para a realização da mesma, dentro do prazo fixado para esta pesquisa (novembro de 2007). A tabela a seguir demonstra o quadro de IES os quais os(as) coordenadores(as) foram entrevistados:

Tabela 1: Cursos de PGLS em EA entrevistados e não entrevistados

IES	Curso	Situação	Motivo
Instituto A Vez do Mestre	Educação ambiental	Entrevistada	-
UCAM / JBRJ	Educação Ambiental	Entrevistada	-
CEFET-Campos	Educação Ambiental	Entrevistada	-
USS	Educação Ambiental em Ambientes costeiros	Entrevistada	-
FESO	Educação Ambiental	Entrevistada	-
UNISUAM	Educação e política ambiental	Entrevistada	-
UGF	Educação Ambiental	Entrevistada	-
PUC-RJ	Educação Ambiental	Entrevistada	-
UNIG	Educação Ambiental	Não entrevistada	O curso não existia mais na IES
UNIVERSO (Niterói)	Gestão e Educação Ambiental	Não entrevistada	Não consegui data e horário para a entrevista
MSB	Educação Ambiental	Não entrevistada	O curso existe oficialmente, mas não formou turma

As entrevistas aconteceram nas próprias IES e antes do início da mesma eram expostos os objetivos (geral e específicos) deste trabalho, e assinado o documento *Termo de consentimento Livre e Esclarecido* (apêndice A). A entrevista é gravada na íntegra, para posterior recuperação de dados que não foram recolhidos no preenchimento do formulário.

As entrevistas foram analisadas em seu conjunto, e não nos casos particulares. O que procurei identificar nas mesmas foram as tendências reveladas e como estas refletem no perfil de educador(a) ambiental pretendido na formação realizada pelos cursos examinados. Para isso, utilizamos o método de análise de conteúdo, a partir de Triviños (2007).

Além das entrevistas, foram solicitados, conforme já foi mencionados, os projetos político-pedagógicos e as ementas das disciplinas de cada um dos 8 cursos em que foi solicitada a entrevista. Dos cursos analisados, apenas 3 realizaram a entrega de seus projetos, sendo que em um deles a entrevista não ocorreu. Os restantes entregaram as ementas de disciplinas do curso (sem as respectivas bibliografias), ou somente uma lista de disciplinas e os objetivos dos cursos. Algumas das listas de disciplinas e objetivos dos cursos foram conseguidos através dos sites das IES.

Tabela 2: Listagem de documentos disponibilizados por IES analisada

IES	Documentos disponibilizados
Instituto A Vez do Mestre	Programa, público-alvo e objetivos
UCAM / JBRJ	Ementas, público-alvo, objetivos, avaliação dos alunos de algumas disciplinas
CEFET-Campos	Projeto político-pedagógico completo
USS	Projeto político-pedagógico completo
FESO	Programa, público-alvo e objetivos (através do site da IES)
UNISUAM	Programa, público-alvo e objetivos (através do site da IES)
UGF	Programa, público-alvo e objetivos (através do site da IES)
PUC-RJ	Programa, público-alvo e objetivos (através do site da IES)
UNIG	Programa, público-alvo e objetivos (através do site da IES)
UNIVERSO (Niterói)	Projeto político-pedagógico
MSB	Programa, público-alvo e objetivos (através do site da IES)

Dos motivos expostos para a não entrega dos documentos solicitados para a presente pesquisa, destacamos: A não existência dos mesmos, por estarem em processo de revisão ou por se tratar de “documentos estratégicos” da IE.

Com esse conjunto de métodos relacionados, procurei realizar uma triangulação de dados, como a proposta por Triviños (2007), que classifica-os em três processos distintos: processos e produtos centrados no sujeito (entrevistas), elementos trazidos pelo meio do sujeito (instrumentos legais e oficiais) e processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social do sujeito (este último relacionado aos modos de produção e as forças e

relações de produção, propriedade dos meios de produção e classes sociais). Com isso, acredito ter realizado uma abordagem com o rigor adequado para o tipo de pesquisa pretendido.

2 O ENSINO SUPERIOR

Para a análise desta parte da pesquisa, partirei do entendimento das tensões entre público e privado, utilizando-me, em muitos momentos, das elaborações de Marx e Engels. Estas tensões se dão desde uma política mundializada, controlada por órgãos multilaterais e vinculadas ao movimento do capital financeiro, com a clara intenção de possibilitar a expansão e hegemonia do atual modelo econômico, até as formulações das reformas políticas brasileiras. Para este trabalho, focarei em especial os direcionamentos políticos que afetam diretamente o Ensino Superior Brasileiro (ESB), a fim de entender a expansão da modalidade pós-graduação *lato sensu* e a sua vinculação a essa dinâmica de mercado.

2.1 A Relação Público e Privado em Marx.

Nas suas primeiras obras, Marx já apontava a propriedade privada CAPITALISTA como uma das condicionantes, dentre outras, da alienação do homem, EM SUAS RELAÇÕES DE trabalho, e da coisificação das relações humanas. Em suas próprias palavras:

A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é o *nosso* [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, *usado*. Embora a propriedade privada apreenda todas estas efetivações imediatas da própria posse novamente apenas como *meios de vida*, e a vida, à qual servem de meio, é a *vida da propriedade privada*: trabalho e capitalização. (Marx, 2004; p. 108)
grifo do autor

Nesse sentido a questão da propriedade privada como uma das impulsionadoras da desigualdade e exploração do homem, aparece quando da

discussão sobre os rumos da educação e do ensino, nos Congressos da Associação Internacional de Trabalhadores (AIT). É a partir dessas discussões acerca da educação e do ensino, e de interpretações da professora Maria Alice Nogueira, que traço minhas impressões e análises sobre a condição privatista a que está submetido atualmente o ESB.

As primeiras evocações sobre o ensino e suas formas político-econômicas, se dá nos primeiros congressos da AIT, sendo porém levantados de maneira simples, acompanhando as evocações feitas por Marx e Engels no *Manifesto do Partido Comunista* e *Nos princípios do Comunismo*. Nessas obras, os autores colocam-se a favor do ensino público e gratuito a todas as crianças, superando com essas conclamações as questões concernentes ao direito da família em escolher e oferecer a educação aos seus filhos, dentre outras. Essa convocação ao proletariado é uma ofensiva clara ao sistema fundado na propriedade privada, a qual era fortemente contestada pelos dois autores, conforme citamos anteriormente.

As discussões foram longas e transcorreram, pelo menos, dentro do âmbito de três congressos da AIT, onde o cerne da discussão era sobre a gratuidade do ensino e sua oferta pelo Estado ou pela família – este último representando o ensino privado. Não irei aprofundar nos conteúdos de cada congresso, visto que a autora supracitada já realizou esta tarefa em sua obra. Farei alguns destaques que julgo importantes para a discussão, principalmente partindo das formulações de Marx sobre essas discussões e conclusões da AIT.

A idéia de que a família seria a melhor provedora da educação do indivíduo possuía, na época dos congressos da AIT, muitos adeptos. Muitos deles clamavam para esse fim a questão do pátrio-poder. Sendo assim, colocavam que, atribuir ao estado a responsabilidade de prover e intervir na educação era um atentado a esse

pátrio-poder. Uma outra crítica ao ensino que esse grupo fazia era a de direcionamento que o Estado daria ao ensino, tornando-o utilitarista e um aparelho ideológico, não respeitando assim os dons e aptidões individuais de cada indivíduo.

Realizando um rápido recorte, para podermos entender a atualidade dessa discussão, destacamos da Constituição Federal, no seu primeiro artigo, do capítulo que rege sobre a educação (artigo 205), que diz:

“Art. 205 – a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Constituição Federal de 1988)

Outrossim, por comparação, o conceito de sociedade, visto no mesmo artigo, inclui as empresas educacionais, direcionando o ensino quase que exclusivamente à qualificação para o trabalho – entendido aqui não como “essência” humana, mas como alienação do homem perante si, conforme nos demonstra Marx nos Manuscritos econômico-filosóficos de 1844, visto que as relações objetivas do modelo atual não permitem uma formação ampla e emancipatória para o trabalho, sem uma ideologia mercantil e alienada. Portanto o trabalho a que se refere o artigo da constituição, não possui a mesma conceituação dada por Marx, como condição ontológica, como força constituinte da formação do ser social.

Marx também se preocupa com esse posicionamento do Estado, em ter o papel de “guiar” a educação, e entende que o Estado se estabelece na atualidade com a lógica do capital, sendo portanto incapaz de pensar e criar uma nova forma de ensino, conforme nos esclarece Nogueira (1990):

Frente, portanto, à dificuldade de conciliar este modo de interpretar a realidade do Estado burguês com sua convicção de que a instrução é um dever do Estado (enquanto este último continuar existindo no seio da sociedade dividida em classes) para com os cidadãos, Marx tentará superar

esse impasse mediante a proposta de uma educação pelo Estado, acrescentando porém a ela a fórmula restritiva: 'sem sua intervenção'. (NOGUEIRA, 1990; p. 196)

Cabe neste ponto a ressalva de que o Estado pode universalizar o direito social à educação, se estiver sob o controle popular. Do contrário, esse irá defender os interesses exclusivos das classes dominantes. Portanto, acredito que o ensino deva ser público e autônomo.

Se pensarmos em toda a discussão hodierna sobre a questão da autonomia universitária, percebemos, com a ajuda das formulações de Marx que, as atuais ações do governo federal que visam promover a falada autonomia, na verdade aprofundam e intensificam a intervenção estatal – até mesmo ideológica – no ESB. Os exames nacionais de cursos, como forma de controle e hierarquização dos conteúdos ensinados; a questão da autonomia financeira, que coloca as universidades públicas com os mesmos deveres de “conquistar” recursos financeiros adicionais para a conclusão de sua função social, como fazem os estabelecimentos de ensino superior privado, fazendo com que se estabeleçam as parcerias com a iniciativa privada, estabelecendo assim espaços privados – que de maneira simplista pode ser ilustrado com o acesso restrito a algumas salas ocupadas por essas instituições, por exemplo – no interior das instituições públicas.

Marx propõe uma autonomia diferente da proposta pelo governo federal brasileiro. É claro que devemos repensar Marx para a nossa realidade sócio-cultural, não simplesmente fazer uma literal transposição e aplicação de suas idéias, já que elas se propunham a resolver questões historicamente estabelecidas, e não soluções idealizadas a serem alcançadas. Marx propunha que os próprios trabalhadores pudessem definir as diretrizes dos programas de instrução. Diz Nogueira:

Todavia em que pese, para Marx, que os próprios trabalhadores possam definir as diretrizes do programa de instrução que lhes convém, que disponham de meios para fazer com que o Estado as aceite e, por fim, que estejam em condições de exercer um controle sobre o serviço público de ensino. (NOGUEIRA, 1990, p. 196)

Esta é uma autonomia real: a que possui as condições de dirigir os próprios rumos, sem a imposição do capital, ou pelo menos criando a oportunidade objetiva e real para um tensionamento necessário como crítica à sua lógica – a lógica mercantil, dando a possibilidade de criar propostas alternativas para novos caminhos da sociedade.

2.2 A gratuidade no ensino superior

Sobre a questão da gratuidade, Marx se solidariza com o pensamento que diz não ser um ponto passível de revolução, visto que, dentro do capitalismo essa prática – a da gratuidade – também é possível. É claro que Marx não condena tal princípio para a educação, porém não vê utilidade na evocação de tal princípio (Nogueira, 1990; p. 181).

Muitos dos que se colocavam em oposição a idéia de gratuidade do ensino, expunham que na verdade a idéia de gratuidade era um contra-senso, contraditória em si mesma, visto que, tal gratuidade somente seria garantida com a cobrança de impostos e taxas específicas. Na verdade não existiria gratuidade (idéia que até os dias de hoje permanece em alguns pensamentos sobre a educação pública e gratuita). Em contrapartida, quando do Congresso de Bruxelas, o grupo de encadernadores de Paris manifesta-se contrário às resoluções dos congressos anteriores, que consagrava a não-gratuidade do ensino. Para esclarecer esta contraposição, destacamos:

Aos partidários dessa tese que pretendem que a gratuidade é uma hipocrisia, pois é o contribuinte quem paga, objetam que, ainda que a gratuidade da instrução pelo Estado não seja total, seria, mesmo assim, escandaloso desprezar os efeitos de uma repartição mais justa da despesa, principalmente no caso das famílias com muitos filhos a educar. (Nogueira, 1990; p. 190)

Analiso essa questão em um outro sentido, procurando trazer sua lógica racional para o entendimento do ensino no Brasil. É preciso contextualizar historicamente as prioridades revolucionárias da época em que Marx destacou a gratuidade como ponto não passível de revolução. Na atualidade, com a onda privatizadora do capital mercantil das multinacionais e com a transferência da educação do campo das demandas sociais para o setor de serviços da economia, a evocação da gratuidade se reveste de um outro contexto, aliando-se às requisições de uma sociedade mais justa. A educação, sendo direito de todos, conforme a Constituição Federal, deve ser igualmente¹ oferecida a todos. Sendo assim, a partir do momento em que esse direito passa a ser oferecido como mercadoria, só poderá tê-la aquele que possuir acúmulo suficiente de riqueza que possa proporcionar o usufruto deste “direito”. Sendo assim, educação passa a ser privilégio de uma determinada classe que possui condição para seu “consumo”.

Diante das discussões à época, Marx se coloca contrário ao ensino superior ser gratuito. Essa posição, se mal interpretada e transposta literalmente para os dias atuais (o que muitas vezes ocorre com a teoria marxista) pode gerar dúvidas quanto ao posicionamento de Marx em relação a universalização e gratuidade do ensino. É preciso contextualizar historicamente essa colocação. Temos a clareza de que essa conclusão de Marx se deve ao fato de, na época, somente a mais alta elite – sendo

¹ É preciso esclarecer que não entendemos o termo “igualmente” nesta questão, como sendo um conteúdo sem especificidades, ou sem os regionalismos culturais, os quais devem ser respeitados. Não cremos em uma educação pasteurizada, planificada, mas sim que possa comportar e oferecer o conhecimento produzido pela humanidade a todos, sem distinção, não sendo diferenciado o conhecimento que cada classe tem o direito de aprender e ensinar.

esta a classe que possuía capital – tinha acesso ao ensino superior. Torná-lo gratuito não acrescentaria nada à luta do proletariado, na universalização do ensino, pois que essa ação somente beneficiaria aos já beneficiados pela propriedade privada – a classe dominante.

2.3 Mundialização do capital: alguns subsídios para a análise das políticas de Ensino Superior no Brasil

Os países capitalistas conheceram nos anos 1970 e numa parte dos anos 1980 uma série de crises estruturais do capitalismo. Essas crises tinham várias formas de manifestação: baixo investimento e fraco crescimento, desemprego, inflação, redução no ritmo do progresso técnico, lentidão da progressão do salário, diminuição da rentabilidade do capital.

Entendo como redução no ritmo do progresso técnico como Duménil & Lévy:

A queda da taxa de lucro foi a expressão de uma deterioração das performances da mudança técnica. No curso das décadas de baixa, a produtividade do trabalho continuou a aumentar, mas a uma taxa constantemente reduzida, constituindo uma primeira expressão dessa deterioração. Uma variável-chave para compreender esse movimento é, entretanto, a relação da produção anual frente ao estoque de capital fixo (imóveis, máquinas...) necessário a sua realização. Essa relação, chamada produtividade do capital, não cessou de diminuir no período: obtém-se uma quantidade cada vez menor de produto para o mesmo estoque de capital ou, de maneira equivalente, investe-se uma quantidade maior de capital para o mesmo produto. (DUMÉNIL & LÉVY, 2003, p. 20)

Entretanto, é importante dizer que os avanços da chamada tecnologia da informação contribuíram para a atual retomada da acumulação de capital, após sua última crise estrutural. Segundo os mesmos autores:

Em certa medida, pode-se relacionar a eficiência crescente na utilização do

capital desde meados dos anos 1980 às novas tecnologias – informação e comunicação em particular, pelo duplo viés da mudança técnica e da redução de preços. Estas transformações possuem igualmente uma dimensão organizacional. Trata-se de um progresso técnico-organizacional ou, se preferirmos, de um progresso de gestão, empregando este último num sentido bastante abrangente. (Duménil & Lévy, 2003, p. 23)

A retomada do crescimento e a redução ou mesmo superação do desemprego em alguns países (como Estados Unidos e alguns países da Europa), apesar da sucessão de crises monetárias e financeiras, difunde a idéia convicta de superação da crise. Segundo Duménil e Lévy:

A isso veio somar-se uma dupla evolução: de um lado, um conjunto de inovações tecnológicas e financeiras esboçando aquilo que se convencionou chamar “nova economia”; de outro lado, o desenvolvimento de instituições financeiras, a exemplo dos investidores institucionais, cuja influência sobre a economia é crescente. (DUMÉNIL & LÉVY, 2003, P.15)

Em estudo sobre as crises estruturais do capitalismo, Duménil e Lévy concluem que esse tem nas transformações profundas dos mecanismos de seu funcionamento - como nas formas de gestão e da propriedade individual - um componente importante para a superação de suas crises. Sobre essas análises os autores anunciam que:

Uma análise mais profunda revela que ali se desenrola um combate histórico da mais alta importância, que remete à grande dialética marxista das forças produtivas e das relações de produção e ao papel motor da luta de classes. Um grande processo de interconexão, de coordenação dos diferentes agentes e iniciativas, é estimulado pela acumulação e pela tendência do capitalismo a concentrar e centralizar os meios de produção. Marx o havia descrito como um processo de socialização. A continuidade desse processo requer ajustes recorrentes nas formas da propriedade capitalista. As formas antigas, tais como a propriedade individual, periodicamente colocam obstáculos a este desenvolvimento, suscitando o aparecimento de novas configurações mais propícias à mudança, como a sociedade anônima no início do século XX ou os grandes investidores institucionais do capitalismo contemporâneo (DUMÉNIL & LÉVY, 2003, P.16-17)

Não aprofundarei todas as conclusões e cruzamentos feitos pelos autores

sobre as crises estruturais, que analisam desde a crise estadunidense de 1890 até as crises já globalizadas de 1990. A intenção nesta parte é destacar minimamente alguns momentos e razões do “nascer” do neoliberalismo, e como sua gênese está ligada a uma desregulamentação, flexibilização, atrelada a um “choque de gestão”, para poder dar sobrevida ao capital depois da sua segunda crise estrutural. Essas idéias estão intimamente ligadas ao que hoje se ouve como discurso no restabelecimento da expansão do ensino superior, bem como sua sobrevivência no espaço público.

Após esse último período há uma vigorosa retomada do que os autores tratam como segunda hegemonia das finanças². Nessas análises demonstram as relações da diminuição da acumulação de capital (do investimento) e da produção.

Das várias conclusões que os autores encaminham destaque a relação da eficiência de gestão e o crescimento tecnológico da informática e comunicação, como um fator para a retomada contemporânea de superação da crise - apesar de concordar sobre a dificuldade em se privilegiar, na definição de fases do capitalismo, um ponto de vista particular (DUMÉNIL & LÉVY, 2003) - demonstrando seu aspecto de continuidade no decorrer das crises estruturais citadas pelos autores:

Em uma grande medida, pode-se falar de uma revolução *pela gestão* no início do século, e de uma revolução *na gestão* ao longo das últimas décadas. Mas, também aí, trata-se de um novo episódio de um mesmo processo, ainda que seu conteúdo tenha-se modificado um pouco. (DUMÉNIL & LÉVY, 2003, P.34) grifo dos autores

Porém como não se trata de mudança nas raízes do modelo, mas sim de uma reconfiguração do mesmo modo de produção, a nova configuração guarda toda

² As duas saídas de crise estrutural coincidiram com períodos de hegemonia da finança. Por “finança”, entendemos aqui um vasto conjunto de indivíduos endinheirados e de instituições – indivíduos por trás das instituições – que detêm importantes capitais monetários e financeiros. (DUMÉNIL & LÉVY, 2003, P.23-24)

a instabilidade histórica do capital financeiro.

Essa retomada, porém não se dá sem um controle estrito dos salários e do custo do trabalho em geral, o que irá assinalar o processo de flexibilização das relações de trabalho, que diante da desigualdade de forças estabelecidas dentro do capitalismo neoliberal, leva quase que inevitavelmente à precarização do trabalho e das condições do trabalhador:

Enfim, desde meados dos anos 1980, a rentabilidade do capital aumentou e o controle sempre estrito dos salários e do custo do trabalho em geral fez com que esta drenagem de renda para as camadas mais favorecidas assumisse proporções consideráveis. As desigualdades patrimoniais foram restabelecidas e mesmo acentuadas, de modo que o capitalismo contemporâneo readquiriu algumas de suas características do passado. (DUMÉNIL & LÉVY, 2003, p.23-24)

Nesse momento é importante salientar que os autores, apesar de afirmarem que há um conjunto de novos mecanismos que legitimam a idéia de uma nova fase do capitalismo, não fazem correlação imediata entre o neoliberalismo e nova fase do capitalismo, mas como uma nova configuração do mesmo processo de acumulação de capital e financeirização da economia e das relações sociais:

A acumulação de um conjunto de novos desenvolvimentos justifica sem dúvida alguma a referência à noção de “fase”. Desde meados dos anos 1980, o capitalismo ingressou numa nova fase. É preciso apreender a diversidade de seus componentes para não identificar simplesmente nova fase e neoliberalismo ou, de maneira equivalente, nova fase e hegemonia da finança. Importantes elementos novos sobreviverão ao neoliberalismo. (DUMÉNIL & LÉVY, 2003, p.18)

É sob esse espectro, brevemente relatado aqui, mas que possui desdobramentos mais complexos, que se propõem o neoliberalismo como alternativa para superação, diante do esgotamento do período de maior crescimento da economia mundial (SADER, 2005, p.17). A versão neoliberal para a causa da crise era o da excessiva regulamentação que, segundo seus teóricos, representava

um desincentivo ao capital, propondo então a livre circulação como alternativa para a retomada do crescimento, entendido como desenvolvimento:

E dentro desse painel de superação da crise surge o neoliberalismo, com uma proposta globalizada, já que a produtividade do capital tinha atingido seu potencial de crescimento nos países capitalistas centrais.

A economia mundial foi transformada, em graus diferentes conforme a região e o país, pelas políticas neoliberais, que promoveram a hegemonia da ideologia de mercado, identificada com o dinamismo e a “liberdade econômica”. (SADER, 2005, p.19)

Chesnais indica como o adjetivo “global” ganha força na retomada do mercado de capitais, em um processo de liberalização que os operadores financeiros não conheciam desde a grande crise de 1929. O autor é enfático em dizer que:

Esses termos, portanto, não são neutros. Eles invadiram o discurso político e econômico cotidiano, com tanto maior facilidade pelo fato de serem termos cheios de conotações (e por isso utilizados, de forma consciente, para manipular o imaginário social e pesar nos debates políticos) e, ao mesmo tempo, vagos. Como observaram R. Barnett e J. Cavanagh, são termos que teriam agradado à Rainha de Copas de Alice no país das maravilhas, pois cada qual pode emprega-lo exatamente no sentido que lhe for conveniente, dar-lhes o conteúdo ideológico que quiser. (CHENAIS, 1996, p.24)

O autor prossegue sua análise sobre o processo de construção ideológica da globalização como propiciadora da proposta de desregulamentação do mercado, onde a competição ditará as regras e não o contrário. A palavra de ordem agora é adaptar-se. Nas palavras do autor:

Com efeito, a globalização é a expressão das “forças de mercado”, por fim liberadas (pelo menos parcialmente, pois a grande tarefa da liberalização está longe de concluída) dos entraves nefastos erguidos durante meio século. De resto, para os turiferários da globalização, a necessária adaptação pressupõe que a liberalização e a desregulamentação sejam

levadas a cabo, que as empresas tenham absoluta liberdade de movimentos e que todos os campos da vida social, sem exceção, sejam submetidos à valorização do capital privado. (CHESNAIS, 1996, p. 25)

Essa desregulamentação, necessária para a constituição de um mercado globalizado, nos leva a crer em um “caminho ideológico” para a instalação “definitiva” da supremacia do setor privado. Com essa configuração, setores que histórica e necessariamente localizavam-se dentre as demandas sociais, passam agora a configurar o mercado de ações, como setor de serviços.

2.4 As Reformas Neoliberais: interferências intencionais no Ensino Superior Brasileiro

O panorama político-econômico mundializado estabelece relações de poder que influenciam direta e indiretamente na construção das políticas públicas nacionais para o Ensino Superior (ES). As influências dos ditames do Banco Mundial (BM), impondo de maneira arbitrária e intencional a desregulamentação e flexibilização dos mercados nacionais produzem reflexos na educação, principalmente na formação ideológica desta nova forma de expansão do capital.

Na intenção de construir um panorama um pouco mais amplo dos processos de privatização do ensino no Brasil, retomarei algumas fases da nossa história neste campo. Tomarei por base a análise feitas por Cunha (2004), porém sem adentrar em todas as fases políticas e históricas demarcadas pelo autor.

O início do favorecimento do setor privado do ensino superior tem sua fase prodigiosa na Era Vargas, onde além de estabelecer a imunidade fiscal para as instituições educacionais privadas, em todos os níveis, reconheceu a primeira

universidade privada, a Católica do Rio de Janeiro (Cunha, 2004). Após esse período, o regime militar amplia a ambigüidade existente no período da República Populista (1946/1964). As universidades públicas recebem incentivos para a abertura da pós-graduação e a institucionalização da profissão docente. Ganham laboratórios, edifícios, novas universidades são criadas, e há uma expansão das antigas existentes. Por outro lado, há um aumento no incentivo as IES privadas, incentivos esses oferecidos direta ou indiretamente, que junto com a aliança à representação majoritariamente privatista do Conselho Federal de Educação, patrocinam nova expansão do setor. Esse avanço no setor privado foi tão significativo que levou ao abandono dos principais parâmetros da reforma universitária, projetada, aliás, para o setor público.

O período entre 1946 e 1964, mostrou-se, através de suas políticas públicas, uma face ambígua, favorecendo o crescimento do setor privado de ensino superior, na criação de novas instituições, bem como na agregação destas como universidades. Foi neste período que se deu o processo de federalização da faculdades estaduais e privadas, que se agruparam em universidades. Segundo Cunha:

As *federalizações* de instituições privadas foram realizadas mediante entendimento com seus mantenedores, com o fim de resultarem benéficas para eles. Dois exemplos podem ilustrar essa colaboração. Em Niterói, a Faculdade Fluminense de Filosofia, em dificuldades financeiras, foi *federalizada* e integrou a UFF. Em Juiz de Fora, as faculdades católicas e protestantes, “empatadas” na luta pela criação de universidades confessionais, acordaram em transferir seus ativos e passivos ao governo federal, que criou a UFJF, e acomodou os contendores, inclusive mediante a criação do inédito Instituto de Estudos da Religião. (CUNHA, 2004, p.815)

Esse favorecimento perdurou na ditadura militar – duas décadas – e durante esse período cada vez mais se abria o caminho para o favorecimento político aos

empresários do ensino, chegando a ter representações exclusivas nos conselhos de educação, passando estes a legislar por causa própria. Unindo-se a vantagem política conquistada pelo setor privado, com o freio imposto às IES públicas, por conta do alto controle estatal a elas imposto, o setor privado sofre nova onda de expansão, multiplicando-se por todo o país. Cresceram em número e tamanho, ocupando todos os estados do Brasil. Algumas até ganharam o status de universidade.

O governo de Cardoso inaugura a intensificação neoliberal da política sócio-econômica do país. Portanto, estabelece o então ministro da educação Paulo Renato, juntamente com a equipe de governo a educação como tendo um importante e destacado papel econômico, como base para o novo estilo de desenvolvimento (Cunha, 2003) – o neoliberal.

A proposta ratifica a necessidade de se firmar uma parceria entre o setor privado e o governo, o que reflete também na própria gestão da universidade, que deveria promover parceria entre ela e a indústria. Nesta época há uma referência negativa ao ensino público, particularmente ao ensino superior, afirmando a necessidade de revisão do mesmo. A mesma negatividade é silenciada quando o assunto se volta ao setor privado do ensino superior, que nesta época já é maior e de qualidade no mínimo duvidosa, dada a ligeireza e massificação do mesmo. Para o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) é inaceitável que a nação use de 70% a 80% do seu orçamento FEDERAL, na manutenção da rede pública federal de ensino superior. Sob essas propostas de enxugamento da rede de ensino federal, alegando “fardo orçamentário” que se traçam as linhas legais da priorização da rede privada de ensino superior, no que se refere a incentivos, financiamentos e parcerias. Juntando-se a essa valorização do Estado mínimo, o ideário de

autonomia universitária – que no discurso neoliberal, lê-se autonomia financeira para a busca de recursos. Os resultados são visíveis na mais simples apuração percentual: Entre os anos de 1994 a 1998 (primeiro mandato de FHC) a rede pública de ES sofreu uma retração de 4,1% no número de IES, e de 1998 a 2002 (segundo mandato de FHC) uma retração de nada menos que 9,6%, mostrando claramente a tendência privatista de apoio as solicitações do Banco Mundial.

Vale a esta altura ressaltar que meu intuito na exposição dessas contradições percentuais e numéricas é apenas de demonstrar a inclinação clara das políticas públicas para o ensino superior, a uma privatização do mesmo. Nos dizeres de Leher “a similaridade entre essas medidas³ e as preconizadas pelo Banco Mundial, conforme indicamos anteriormente, é completa, não deixando margem de dúvidas quanto à paternidade das mesmas.” (Leher, 2001; p.174).

Para finalizar destaco o papel da LDB, que segundo Cunha (2004), foi muito mais eloquente nos seus silêncios. Sobre isso apenas destacamos que “a LDB, apesar de reconhecer a posição peculiar da universidade no campo da administração indireta, não garante as fontes financeiras para assegurar sua autonomia, o que favorece as instituições privadas e contraria a Constituição Federal.” (LEHER, 2001, p. 173).

Encontra-se instalado no Brasil um processo de “inserção do país na modernidade”. Utiliza-se de todas as orientações advindas dos órgãos multilaterais para estabelecer o país na nova ordem mundial, estabelecida após a falência do fordismo e da reestruturação do keynesianismo. Isto resulta no Brasil em um grande

³ A PEC 370/96 que pretendia desconstitucionalizar a autonomia das universidades; a lei 9.192/95 que trata da escolha dos dirigentes (lista tríplice); a lei 9.394/96, a LDB; o Decreto 2.308/97, que regula os Centros Universitários e os Cursos Normais Superiores, entre outros; a Lei 9.678/98 que cria a Gratificação de Estímulo à Docência (GED) e a lei 9.962/2000 que permite a União contratar docentes e técnicos administrativos em empregos públicos, no regime CLT. (LEHER 2001; p. 174)

conjunto de reformas do estado, que irá afetar variadas esferas de atividades: na base produtiva, na política e cultura, dentre outras. Em meio a esse complexo de mudanças a expansão do capital se dá também em espaços de atividades sociais que antes não tinham sua organização pela lógica mercantil (dentre eles a educação). Segundo Silva Jr e Sguissardi:

Na articulação de tais esferas, dá-se a produção de um novo ser social, o que implica, parafraseando Gramsci, um novo jeito de sentir, ver e pensar o mundo, isto é, a produção de um novo homem para um novo momento histórico do capitalismo. (SGUISSARDI, 2000, p. 170)

O impacto desses ditames na política de reformas administrativas foram intensificadas durante o SEGUNDO MANDATO de governo do presidente FHC, sob a regência do ministro Bresser Pereira na condução do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), que tiveram boa parte de sua perpetuação, até o presente momento, durante os dois governos do presidente Luís Inácio Lula da Silva. A análise desse processo de influência do Banco Mundial e a construção das reformas neoliberais realizada no Brasil servirá para entender e determinar qual o pensamento hegemônico hoje presente nas políticas educacionais de governo – com atenção especial as políticas para o Ensino Superior (ES) - e a que grupos ela atende.

Como exemplo de uma gênese fértil de termos/conceitos, que tentam escamotear o que em realidade são ações privatizadoras, realizadas durante os governos de orientação neoliberal, podemos citar os conceitos de *semipúblico* e *semiprivado*. Estes surgem no sentido de legitimar as chamadas “organizações sociais”, dentro das quais estão inclusas as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus, assim como colaborar com a

privatização dos espaços públicos. Essas “organizações sociais” celebrariam um contrato de gestão com o Poder executivo e contariam com a autorização do parlamento para participar do orçamento (PEREIRA, *apud* SGUISSARDI & SILVA JR., 2001)

Esse posicionamento ratifica o pensamento de que o capitalismo necessita do Estado como estruturador, articulador e mantenedor de suas estruturas produtivas e ideológicas, o que vem se contrapor ao discurso hegemônico de fim do estado, que faz parte inclusive de alguns discursos de parte da esquerda atualmente:

A necessidade que o capital tem do Estado é crescente; não apenas para facilitar o planejamento capitalista, assumir riscos ou para manejar ou conter conflitos de classes, como também para levar a cabo as funções sociais abandonadas pela classe apropriadora e minorar os seus efeitos anti-sociais. Com isso, o Estado social deverá prosseguir encolhendo, cúmplice do capital em seus propósitos anti-sociais, em detrimento do bem público. (LEHER, 2003, p. 30)

Portanto, as formas conceituais que muitas vezes aparecem com o intuito de camuflar o que realmente está em jogo, são em verdade articulações, esquemas de privatização. Conforme Sguissardi & Silva Jr.:

Conclui-se, pois, que ainda que o público (em seu sentido corrente) derive do privado (do âmbito da sociedade civil), e a ele se submeta, a compreensão da abrangência e da definição dessas esferas depende diretamente do movimento das relações sociais de produção, que, por sua vez, constituem-se com base na racionalidade do atual *modo de produção*: o capitalismo. E, nesse contexto, o público e o privado são distintos, ainda que relacionados, o que implica dizer que as instituições privadas, isto é, pertencentes à sociedade civil, são necessariamente não-públicas. Por consequência, os espaços hoje ditos *semipúblicos* e *semiprivados* são, de fato, privados. (SGUISSARDI & SILVA JR., 2001; p.100)

Essas ações baseadas em criações de termos e conceitos vão preencher boa parte dos discursos e das explicações sobre o que se estabelece como política

de governo. Fazem parte de um complexo jogo de naturalização da ineficiência dos órgãos públicos, procurando construir um ideário de insustentabilidade gerencial e financeira dos mesmos. Essa ineficiência é atribuída a uma administração arcaica e burocrática do espaço público, atrelada à necessidade de uma “modernização”, uma recolocação desses órgãos no contexto de um mundo globalizado.

Diante disto, o mesmo jogo complexo de conceitos estabelece a “exuberância” e “eficiência” gerencial das empresas capitalistas e assume a posição de que as instâncias públicas devem copiar um modelo gerencial empresarial de administração para sair de sua situação monolítica de inoperância. Como anunciado por Leher, na citação anterior: é o abandono de um Estado social e a reestruturação em um Estado Gerencial. As opções das ações governamentais permitem a constatação da intenção clara de redução do espaço público, aliando-se com isso à lógica dos espaços de mercado capitalista. Nos dizeres do Ministro Bresser Pereira, sobre a necessidade de uma “nova administração pública”:

Como a administração pública burocrática vinha combater o patrimonialismo e foi implantada no século XIX, no momento em que a democracia dava seus primeiros passos, era natural que desconfiasse de tudo e de todos – dos políticos, dos funcionários, dos cidadãos. Já a administração *gerencial*, sem ser ingênua, parte do pressuposto de que já chegamos a um nível cultural e político em que o patrimonialismo está condenado, que o burocratismo está condenado, e que é possível desenvolver estratégias administrativas baseadas na delegação de autoridade e na cobrança “*a posteriori*” de resultados. (PEREIRA apud SGUISSARDI & SILVA JR., 2001, p. 76) grifos dos autores.

A aliança desta proposta de nova administração pública, que é nitidamente vinculada às propostas internacionais da consolidação neoliberal no país, não só acontecem com o Estado, mas também com uma proposta de massificação ideológica da ação neoliberal, como uma ação saneadora, eficiente e que busca a justiça social. Essa forma ideológica tem um caráter intensamente camaleônico,

tendo em vista que se coaduna – em tese – com propostas historicamente ligadas às lutas pela democracia e igualdade social. Na análise de Leher, um dos grandes desafios para a reflexão do que concretamente se estabelece como prática é o de desconstrução do discurso que pretende a legitimação de uma “face humana” das políticas neoliberais. Nesse discurso está atrelado o papel que hoje é atribuído a sociedade civil, como a grande salvadora das inoperâncias do Estado, através de uma política de transferência de gestão de parte das atribuições inerentes ao Estado para a sociedade civil, em um claro processo de diminuição da influência do Estado no intuito de flexibilizar e desregulamentar relações em setores de demanda social, como previdência e educação por exemplo, permitindo que os mesmos sejam regulados pela “mão invisível do mercado”:

O primeiro grande desafio teórico consiste em desconstruir o discurso que pretende legitimar as reformas neoliberais com “face humana” nos moldes da Terceira Via de Giddens/Blair. Trata-se de uma tarefa difícil, já que temas axiais como ‘descentralização’, ‘autonomia’, ‘interação com a comunidade’ fazem borrar as análises da direita e da esquerda. (LEHER, 2003, p. 30)

Em virtude das intenções pretendidas pelo modelo neoliberal que se estabelece no país, acionado em grande parte pelas exigências dos órgãos de financiamento internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), estas diversas manobras de ordem conceitual, além das de ordem econômico-financeira, ficam assim escamoteadas. Com isso promovem um campo propício para a disseminação segura e despolitizada da nova forma de expansão mercantil que o capitalismo implanta nesses últimos anos. Baseada em Marx, Oliveira nos diz que:

Essa é uma tese que se desenvolve a partir de uma postulação razoavelmente simples: a classe que domina o processo produtivo exerce sua hegemonia também no campo intelectual, pois o comando dos meios materiais lhe permite controlar o contexto em que as idéias são elaboradas (OLIVEIRA, 2006; p.111)

E nesse mesmo sentido, nos alerta Leher que:

O caráter determinante das ideologias que informa a reforma educacional fica melhor evidenciado quando a investigação apresenta concretamente como as concepções ideológicas se materializam nas instituições. Para compreender as ideologias que transtornam a educação da América Latina, da África e de parte da Ásia, é preciso examinar os encaminhamentos do Banco Mundial, o ministério mundial da educação dos países periféricos. (LEHER, 1999; 19)

Para corroborar com o sentido dado por Leher, Mészáros (2005) nos coloca que a desumana alienação a que o capital nos impõe é condição de sobrevivência e existência do mesmo. Sem a alienação e naturalização de concepções ideológicas como a do fim das alternativas para a sociedade (fim das utopias⁴), e mais especificamente da ineficácia do público e laureamento do privado-empresarial, o sistema baseado no capital perde o seu sentido.

Analisar a conjuntura atual do Ensino Superior Brasileiro (ESB), a gênese de suas reformas e as motivações e intencionalidades de suas ações exige que se examine como essas se coadunam aos direcionamentos dados pelos órgãos multilaterais internacionais, real matriz dessas determinações, identificando o que antes poderia ser tomado como avanço e socialização do ES, mas que na verdade se aproxima muito mais de um conjunto de ações privatizadoras.

O documento do Banco Mundial *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* se torna emblemático para o entendimento dessa

⁴ Acato aqui o sentido dado por Löwy, ao procurar restabelecer o sentido de utopia de Marx, diferente do sentido dado pelos socialistas utópicos: "(...) Então, a utopia é uma aspiração a um estado de coisas, a uma sociedade que não existe, que ainda não foi realizada em lugar nenhum. Nesse sentido eu considero a utopia um elemento essencial da visão marxista, da visão dialética, e está presente em qualquer visão revolucionária, qualquer visão crítica." (LÖWY, 1985, p. 68)

intencionalidade dirigida principalmente aos países periféricos e de como devem conduzir suas políticas públicas de ES. Segundo Leher (2003, p. 28) este documento se tornou a matriz das medidas de governo para o ensino superior, que culminaram no Projeto da Reforma Universitária, hoje Projeto de Lei (PL 7200). Este documento sugere firmemente uma maior diferenciação no ES estabelecendo a dissociabilidade entre ensino e pesquisa, oportunizando o estabelecimento de Instituições de Ensino Superior (IES) dedicadas exclusivamente ao ensino, o que foi acatado pelo governo brasileiro através do decreto 2306/97, que distingue as IES universitárias e os centros universitários. Outra proposta do documento acatada pelo governo do Brasil é a de alteração dos termos da autonomia universitária, ajustando-a aos princípios neoliberais de flexibilização financeira, “uma autonomia que signifique o afastamento do Estado da vida da instituição” (LEHER, 1999, p. 28), em um posicionamento claro a favor da privatização deste nível de ensino, prevendo inclusive a cobrança de mensalidades. Nos dizeres do documento do BM:

Uma autonomia institucional é a chave para o êxito da reforma no ensino público superior, especialmente a fim de diversificar e utilizar os recursos mais eficientemente. Uma meta indicativa poderia ser as instituições estatais de nível superior gerarem recursos suficientes para financiar aproximadamente 30% de suas necessidades totais de recursos.” (*apud* LEHER, 1999, p.28)

O estudo e observação do desenvolvimento das políticas públicas em educação, particularmente as referentes ao ensino superior, têm demonstrado uma forte tendência a ratificação de uma política mercantilista e privatista deste nível de ensino. Esta tendência vem se consolidando desde o governo FHC, onde esta intencionalidade se verifica de forma contundente, até o governo Lula, que trazia em seu discurso eleitoral a promessa de mudanças, mas que em exercício somente fortalece a tendência acima exposta, na forma de programas que se mascaram

como “democratizantes” do ES, mas que são na realidade um manancial de favorecimentos ao empresariado da educação.

Programas como o Universidade para todos (PROUNI), e a própria reforma universitária construída e apresentada no governo Lula, só intensificam a ação privatista dos governos federais dos últimos 10 anos, tornando o acesso ao ES privilégio de uma classe social já favorecida pelas circunstâncias sócio-econômicas⁵, ou mesmo oferecendo ao trabalhador, que busca o ensino superior privado (ESP), uma educação superior aligeirada, com a consolidação de IES voltadas exclusivamente ao ensino, sem o atendimento necessário a tríade “pesquisa-ensino-extensão” e por isso sem o aprofundamento necessário a este nível da educação, tornando-o de baixa qualidade acadêmica, e servindo somente a formação de mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho.

A hierarquização das IES promovida pela privatização deste nível de ensino se dá de forma perversa e acentua a distância de uma universidade para pobres, onde se promova somente ensino e onde seu diploma não terá o *status* de outras IES, consideradas centros de excelência, por alinharem pesquisa-ensino-extensão.

No Brasil este processo vem se estabelecendo de maneira avassaladora, porquanto se fizemos um retrospecto minucioso de todos os rumos que as várias reformas educacionais brasileiras deram às suas políticas, perceberemos poucos focos de resistência aos ditames dos órgãos multilaterais. Os números oficiais podem nos ajudar a entender esse contexto. Nos cursos de graduação presenciais em 2006, o número de matrículas chegou a 25,85% para as IES públicas e 74,15%

⁵ Esse favorecimento não se dá de forma igual em todas as instituições e cursos, havendo portanto alguns desses que gozam de maior prestígio e em sua grande parte são ocupadas por uma classe social que possui um elevado padrão sócio-econômico. A própria configuração desses cursos – em sua maioria de tempo integral e necessitando de livros e acessórios instrumentais de valor inacessível para as classes de baixa renda – configuram um *apartheid* educacional dentro do ensino superior, já que a maior parte dos estudantes dessa classe social necessita trabalhar para sustentar suas famílias e prover seus estudos.

para as IES privadas. As IES privadas particulares, possuem um montante de 53,76% de todas as matrículas em IES privadas . Em 2005, as matrículas em IES públicas era de 26,77% e nas privadas 73,23%. Os percentuais são claros ao demonstrarem para onde, em verdade, são convergidos os incentivos e aumento de oferta de vagas no ensino superior.

Temos hoje, no ensino superior, sua desabalada privatização, não necessitando para esse fim o leilão das IES públicas, nem mesmo o estabelecimento de valores para mensalidades nas mesmas, como se temia na época do governo de FHC, quando das seqüenciais privatizações de instituições públicas, apesar do documento do BM sobre a liberalização do setor educacional demonstrar que também há esta intenção⁶. Na verdade, o que se segue é um favorecimento legal para viabilizar a sobrevivência das IES privadas, aumentando o seu poder de cooptação de novos “clientes”, termo usado com bastante desinibição para designar estudantes, além de possuir muitos dos seus programas financiados parcial ou integralmente pelo Estado. Essa viabilidade, muitas vezes é oriunda da necessidade negociante que hoje se encontra nos altos postos governantes do país, onde muitos dos “empresários da educação” também possuem seus postos, e de onde legislam em causa própria.

A privatização do ensino superior público não se dá exclusivamente pela instalação da cobrança de mensalidade, mas sobretudo por um regime de cortes de financiamentos e de recursos destinados a este nível de ensino, levando as IES a estabelecerem uma reconfiguração de sua estrutura organizacional para poder

⁶ “O Documento é explícito: o financiamento deve ser misto – governo, estudantes e instituições filantrópicas (p.16)” Leher (2001;p. 165) sobre o documento “La educación superior em los países en desarrollo: peligros y promesas”. Santiago del Chile, diciembre de 2000

disputar junto às IES privadas – que possuem uma cultura empresarial – recursos, através de diversos mecanismos de mercado:

No primeiro caso, a privatização se dá através do corte dos recursos destinados às instituições superiores públicas de ensino⁷, o que leva as universidades a se adaptarem a um modelo empresarial na captação dos recursos necessários à sua manutenção, diversificando as fontes de financiamento. Essa captação pode se dar de diversas formas, como a prestação de serviços, via assessorias e consultorias à iniciativa privada através de convênios de pesquisa; *cobrança de taxas e mensalidades nos cursos de pós-graduação*, criação de fundações de apoio, entre outras medidas implementadas pelo governo federal, com o objetivo de reduzir os gastos públicos para este nível de ensino. (ALGEBAILLE & SILVA, 2002, p. 85)

Trata-se de uma forma mais sutil, e até certo ponto ideológica, de privatizar o ensino superior. Segundo Leher:

O atual debate sobre a privatização no Brasil, diferentemente do dos anos 1950-1960, não está centrado na oposição entre “liberdade de escolha *versus* monopólio estatal” ou entre igreja *versus* Estado. Tampouco é um debate sobre a democratização das “oportunidades de acesso ao ensino superior”. O que está em jogo é o mercado de *serviços* educacionais, setor que, por seu vulto, foi inserido na pauta da Organização Mundial do Comércio (OMC). (LEHER, 2001, p. 151)

A intenção da inserção do mercado de serviços educacionais nas rodadas de negociação da OMC, obedece a um estímulo vultuoso de cifras, e a estratégia estabelecida é a de promover a liberalização dos mercados, pondo fim a barreiras estabelecidas. Essa liberalização será promovida, quase que a força, por determinações do Banco Mundial, que são explícitas no intento de tornar as instituições de ensino superior, geridas pelo mercado, e com mínima intervenção estatal (Estado mínimo), a não ser para cunhar facilidades no tocante a taxas e

⁷ Segundo Amaral, in: Zorzetto (2001), o orçamento das 52 instituições federais de ensino superior (Ifes) caiu de R\$ 9,427 bilhões para R\$ 7,272 bilhões entre 1989 e 2000, em valores de janeiro de 2001, corrigidos pelo IGP-DI da Fundação Getúlio Vargas. Nos últimos seis anos, essa redução em sido lenta, porém contínua.

impostos, ou através de leis de incentivo, viabilizando o aprofundamento privatista, reforçando aqui a necessidade do Estado para a nova onda de expansão do capital.

O vulto dos recursos é animador, auto-explicativo no tocante ao porquê de tanto interesse por esse setor do ensino no mundo. Segundo dados de Leher (2001; p. 152):

(...) em 1960, o poder público investiu US\$ 566 bilhões, quantia que foi voluptuosamente aumentada em 1995 para US\$ 1,5 trilhão. Só nos EUA “(...) entre 1996 e 2000, cinquenta empresas educacionais colocaram no mercado cerca de US\$ 3 bilhões em ações, que subiram 80%, em forte contraste com o Nasdaq que, somente no ano passado [2000], caiu 40%.” (LEHER, 2001, p. 152).

2.5 A Relação entre a precarização do ensino superior e a mercantilização da pesquisa, e suas consequências para a formação do pensamento crítico.

“Na América Latina o campo de batalha é pelo controle da mente do pequeno núcleo de intelectuais, dos educados e dos semi-educados. A estratégia é conseguir a dominação através dos processos educacionais” Berle, um dos mais próximos colaboradores de Rockefeller e importante conselheiro de Kennedy e Johnson (COLBY & DENNETT, 1998, p. 425, apud LEHER, s/d, p. 20)

Conforme o exposto na citação provocadora acima, a questão de formação ideológica é parte incontestável do plano de avanço do capital. É necessário manter a desumana alienação para naturalizar as ações e conseqüências advindas da aceitação passiva dos ditames do mercado de capitais, em um constante processo de adaptação ao modelo vigente. E dentro desse campo de dominação ideológica, a educação presta um papel importante aos mercados – cada vez mais globais e liberalizados, desregulamentados e oligopolistas – pelo seu potencial em contribuir para a implementação massiva da ideologia de mercado.

No contexto de um trabalho sobre cursos inseridos em programas de pós-graduação – por mais que os PGLS possuam um caráter mais pragmático em

muitos casos – cabe a discussão sobre o papel atual da pesquisa nas IES. Esta reflexão possibilita problematizar a pesquisa, suas relações com a formação dos quadros docentes universitários (papel também exercido historicamente pelos PGLS) e a privatização da agenda científica dos países que aderiram ao neoliberalismo.

Pode-se afirmar, diante de toda a trajetória de reforma política descrita anteriormente, onde a desregulamentação e flexibilização da política, da economia e da legislação auxiliam numa mercantilização de tudo – e de todos – o ES tem sua natureza privada acentuada, configurando uma organização mercantil e empresarial voltada quase exclusivamente para o ensino.

Com isso uma grande demanda social foi criada, além da diretamente relacionada à educação, o que aparece muitas vezes como oportunidade para as IES privadas. Na criação, como consequência da reforma neoliberal, de uma grande demanda social, em diversos setores da sociedade e não atendidas pelo Estado, as IES privadas oferecem os programas de extensão, onde essas demandas encontram abrigo. Alguns desses programas de extensão possuem a possibilidade (raras) de tornarem-se pesquisas aplicadas. Com isso as IES privadas conseguem uma maneira de cumprir – mesmo que artificialmente - os dispositivos legais que as regulam.

(...) Todas elas dizem que têm um objetivo, mas no fundo, a gente sente assim: o objetivo é a concorrência mesmo. Cada uma quer ter mais e mais, e mais que representa vagas, representa cursos, esse é o objetivo maior. O objetivo maior é ensino – graduação. (BRAGA apud SGUISSARDI, 2000, p.171)

As reformas neoliberais produzem uma reconfiguração no setor privado, que mantendo suas finalidades mercantis, sofrem processo de reorganização de suas estruturas e atividades, que adquirem outras dimensões.

A outra face desta mercantilização do ensino superior privado é sua referência identitária com as empresas organizadas de forma capitalista. Para isso promovem uma aproximação com o setor produtivo, não somente para o afluxo de investimentos e convênios, mas também para investigar o que esses setores desejam que elas (as IES) produzam como conhecimento. Isto caracteriza uma clara forma de produção de conhecimento exclusivamente prático, DE CARÁTER INSTRUMENTAL, aplicação imediata e na maior parte das vezes acrítico.

A não produção, ou baixa produção de pesquisa por parte das IES privadas, se dá pelo alto custo desta atividade e a prolongada espera de seus resultados. Como essas instituições se espelham no modelo empresarial, principalmente de gestão e eficiência, atividades como a pesquisa não se encaixam em seus orçamentos, pois para este tipo de organização os resultados devem ser úteis, imediatamente aplicáveis e mercantilizáveis, pois são “a alma do negócio”:

Pode-se afirmar que a suposta dificuldade apresentada pelos gestores para o financiamento dessas atividades relaciona-se à natureza privada de tais IES, isto é, aos fins a que se propõem e aos meios de que se utilizam para alcançá-los. Os históricos fins da educação superior (universidade) – produção acadêmico-científica e cultura institucional crítica – constituem-se em fins proclamados em contradição com os fins reais de sua natureza privado/empresarial, a que é essencial e imprescindível o lucro. (SGUISSARDI, 2000, p. 166)

Gentili (2000) no intuito de compreender o atraso da inserção da pesquisa nas IES da América Latina, enuncia, com auxílio de outros autores, algumas constatações para o referido atraso. Dentre essas constatações destaco a restrição da pesquisa a algumas poucas áreas científicas e o crescimento de matrículas,

particularmente na década de 1970, que por conta da demanda existente levou as IES a uma priorização da docência.

Outros motivos, não menos importantes foram assinalados por Gentili, como diminuição do financiamento público e a criação de um mecenato privado, através de convênios e acordos com a área empresarial, crise das agências de fomento a pesquisa⁸, progressiva interferência do setor de negócios na definição das agendas científicas e no desenvolvimento de sistemas de avaliação, através de indicadores de eficiência – modelo empresarial – que acabam servindo como mecanismo de distribuição de recursos para pesquisas de maior valor de mercado.

O problema central, na América Latina, reside no fato de que o deslocamento da comunidade acadêmica foi realizado por meio de mecanismos mercantis de distribuição dos recursos públicos e à centralidade assumida de forma mais ou menos efetiva, conforme o caso, pelos setores empresariais – tornados os únicos interlocutores confiáveis no falso diálogo promovido pelos governos acerca das razões que devem guiar a produção científica nacional (GENTILI, 2000, p. 111)

Diante deste quadro político-econômico a crise nas IES latinoamericanas possui dupla dimensão: a redução da autonomia intelectual ao esvaziar as IES como espaço público de produção de conhecimento, transferindo esta função para as empresas, e a diminuição do compromisso político-democrático dos intelectuais ao reduzir seus vínculos e interfaces com os movimentos sociais populares de resistência.

Nesse sentido a pesquisa, ao vincular-se através de seu financiamento e finalidade ao direcionamento mercantil de seus objetivos, passa a reduzir sua força de crítica ao modelo. Aliado a isso, a precarização docente, através de uma política de flexibilização das relações de trabalho e o ajuste financeiro guiado pelas “mãos

⁸ Conicet, na Argentina; Capes e CNPq, no Brasil; Conicyt e Fondecyt, no Chile; Conacyt, no México, etc. (GENTILI, 2000, p. 110)

vigorosas” dos órgãos multilaterais, condicionam ou bloqueiam a produção intelectual, sendo, segundo Gentili (2000), a principal causa da baixa qualidade da formação universitária.

Assim, o círculo vicioso da precarização das condições de trabalho se justapõe a um objetivo político que, não menos evidente, é menos significativo: as universidades latino-americanas enfrentam, hoje, poderoso processo de reconversão intelectual, que conduz a redefinir a função social das instituições de educação superior e o papel político exercido pelos profissionais que nelas atuam. (GENTILI, 2000, p. 112)

Outrossim, a crítica social que no decorrer da história esteve fortemente presente nas IES latino-americanas é deslocada para um pragmatismo reducionista, onde o saber universitário deve possuir condição de aplicação imediata, reduzindo portanto seu poder crítico e transformador. Assim a reforma neoliberal redefine a função social do saber acadêmico, assim como o sentido dos contextos e sujeitos que o produzem (GENTILI, 2000).

2.6 Os Cursos de Pós-graduação Lato sensu (PGLS)

Segundo análises feitas por Simon Schwartzman, ex-presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e presidente do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, a partir de tabulações do resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad, 2004), o número de estudantes do ensino de pós-graduação já é maior, desde 2004, no setor privado do que no público. Os estudos mostram que a pós-graduação cresceu 30% entre 2001 e 2004 no setor privado, enquanto que no setor público a variação foi de apenas 8% no mesmo período. No entanto o número de pesquisas é muitas vezes maior no setor público – haja visto a proporção de programas de pós-graduação stricto sensu entre as IES públicas e

privadas. O número de matrículas no setor privado subiu de 49,7% para os 54,4% em 2004, onde um dos maiores responsáveis são os cursos MBA de pós-graduação *lato sensu*⁹. Isto pode ser confirmado segundo dados do INEP sobre os cursos PGLS no Brasil, em recente levantamento. Nesse estudo o INEP identificou cerca de 8.866 cursos LS em funcionamento no Brasil, onde 8.801 são presenciais e 65 restantes são à distância. Deste montante 85,3% estão em faculdades, 10,4% em universidades e 4,3% em centros universitários. O que mais impressiona é a relação entre IES públicas e privadas: 89,5% das PGLS estão localizadas em IES privadas. Essa porcentagem nos conduz a entender porque o crescimento dessa categoria de IES teve o seu peso maior nos LS, apesar de não permitir tal conclusão, necessitando pesquisas mais detalhadas sobre o assunto.

Alguns dos autores que tratam da temática no Brasil, afirmam que os cursos de PGLS estão carentes de uma definição apropriada, que os localize com maior clareza no campo da pós-graduação no país. Além da falta de clareza da inserção desta modalidade de curso, sua regulamentação tem uma flexibilidade tamanha, que é quase impossível um controle mínimo de qualidade, tornando esse tipo de curso algo facilmente utilizado pela dinâmica do capital, por isso é comum o termo “terra de ninguém” para referir-se aos cursos de PGLS.

Condições histórico-sociais relacionadas, dentre outras coisas, com as já citadas retomadas do capitalismo, mediante a busca de superação de crises estruturais, formam o cenário de surgimento de uma maior especialização no ensino superior.

A partir dos anos 1960 a pós-graduação passa a ser, no Brasil, parte integrante e imprescindível nas universidades, devido à incompatibilidade entre a

⁹ Segundo análise de Schwartzman (Folha de São Paulo, 31/07/2006, apud ADUFRJ – seção sindical, 2006, p.3)

especialização, em decorrência do avanço principalmente tecnológico que as retomadas do capital exigiam, e a ampliação, em anos de estudos de estudos dos cursos de graduação, bem como da impossibilidade de administração do surgimento de grande número e variedade de cursos de graduação no intuito de atender a demanda solicitada pelo mercado. (OLIVEIRA, 1995)

O parecer 977/65 é lapidar quanto a sua importância na definição da pós-graduação e fixação de normas gerais para sua organização e funcionamento (OLIVEIRA, 1995, p. 61). Pela primeira vez na história do ES no Brasil distinguem-se dois tipos de cursos de pós-graduação: os cursos *stricto sensu* e *lato sensu*. Nos chamados cursos *stricto sensu* estão inclusos o mestrado e o doutorado, e possuem objetivos acadêmico, de pesquisa e cultura. Nos cursos *lato sensu* o objetivo é a especialização e aperfeiçoamento¹⁰. Possuem, em geral, caráter técnico, prático e profissional. Nos dizeres de Oliveira:

Esse é um aspecto relevante para o qual as IES devem estar atentas, pois o objetivo desses cursos é prático-profissional e apresentam uma natureza aplicada. Nesse sentido, as IES devem ter o cuidado de procurar professores que possuam simultaneamente uma visão teórica e prática das questões a serem tratadas. (OLIVEIRA, 1995, p. 158)

Segundo Oliveira (1995, p 22) a importância dos cursos de especialização se dá pelo papel central da ciência e da tecnologia no desenvolvimento do país, e do papel do homem profissional, portador de diploma que vem sendo introduzido nas organizações:

Dentre os aspectos que contribuíam para a importância a eles atribuída, vale mencionar a sua vocação voltada para especializar e qualificar

¹⁰ Atualmente, a partir da resolução CNE/CES nº 1 de 8 de junho de 2007, ficam excluídos os cursos de aperfeiçoamento e os MBAs da denominação *lato sensu*: “Art 1º - § 2º Excluem-se desta Resolução os cursos de pós-graduação denominados de aperfeiçoamento e outros.”, os quais faziam parte até a resolução anterior (CNE/CES nº 3/2001).

peçoas, a massificação dos cursos de graduação e a crescente demanda por títulos que supostamente conferem acesso a melhores posições na hierarquia social. (OLIVEIRA, 1995, p. 33)

Entretanto apesar de a sociedade contemporânea dar grande importância para o diploma de nível superior (ou de especialização, no caso em questão) na obtenção de emprego, o seu valor é relativo, em virtude da instituição que o fornece, construindo, como já dito em seções anteriores, uma hierarquização das IES. O quadro modifica-se um pouco, na medida que o diploma se desvaloriza também em virtude da idéia de competências, que verificaria ao indivíduo a sua real “empregabilidade”:

Ramos (2001, p. 282), em estudos que analisa a pedagogia das competências, afirma que na sociedade contemporânea os títulos e diplomas “mesmo que mantenham uma certa importância para a inserção profissional inicial, não determinam a permanência no mercado de trabalho. Tal permanência passaria a ser função ds competências adquiridas, validadas e constantemente atualizadas, que garantiriam a empregabilidade.” (ALGEBAILLE & SILVA, 2002, p. 87)

Afirma Oliveira (1995, p.24) que o critério para ascender na hierarquia organizacional, que antes se baseava na antiguidade, hoje tem por base a qualificação, alegando por isso a necessidade e importância da PGLS.

Nesse ínterim é necessário afirmar que a especialização em si e por si não é algo nocivo ao ES:

A ampliação do nível de instrução tem uma dimensão positiva, no sentido da formação dos cidadãos. Gramsci (1978) já alertava para a necessidade de se formar cada vez mais cidadãos capazes de ser não só dirigentes, mas dirigentes especialistas.

Mesmo formado dentro de uma lógica capitalista, (con)formado para uma nova ordem social, é inegável a importância de um trabalhador cada vez mas se apropriando das novas tecnologias, ampliando suas possibilidades de usá-las como arma na luta pela transformação social. (ALGEBAILLE & SILVA, 2002, p. 87)

No entanto é preciso salientar que o pretendido nesta exposição é elencar argumentos que permitam uma análise ampla das relações de trabalho, mercado e políticas públicas - principalmente às ligadas as reformas neoliberais - com a expansão dos cursos de PGLS. Estes possuem uma legislação flexível, capaz de absorver as necessidades de adaptação, desregulamentação e flexibilidade que o mercado exige.

A flexibilidade desses cursos, por um lado facilita a apreensão de um processo interdisciplinar de ensino, e por outro adequa-se facilmente ao perfil efêmero de criação de cursos variados por demanda mercantil. Isto faz com que esses cursos obedeçam, inclusive em seus conteúdos, uma orientação voltada para o mercado de trabalho.

Este pensamento fica evidente, de certa forma, nas palavras de Oliveira (1995, p 24) quando diz que:

A palavra-chave do capitalismo tardio é, sem dúvida, flexibilidade. Há certo consenso sobre as tendências mencionadas e em parte já verificadas nas sociedades afluentes. Reconhece-se, portanto, a necessidade de formas de organização do trabalho mais flexível, de modo a garantir a despadronização e dar condições para um trabalho mais integrado (Hammer e Champy 1993, Tauile 1992, Toffler 1985). A flexibilidade organizacional deve também corresponder a uma flexibilidade educacional. Novas competências, em consonância com a estrutura de trabalho qualificado, fazem-se necessárias, em função da introdução de novas tecnologias. (OLIVEIRA, 1995, p. 24)

A forma como é analisada a importância dos PGLS nos leva a entender, não como citado por Algebaile e Silva (2002), mas sim como qualificação para aumento da empregabilidade.

O entendimento, em suma, que faço do estudo descritivo-exploratório de Oliveira (1995) é que, apesar de um rigoroso procedimento metodológico, onde são realizados complexos cálculos e protocolos estatísticos; apesar de abordar de

maneira pioneira a questão das PGLS, parte de um pressuposto de inexorabilidade do atual modelo, e da necessidade de adaptação ao mercado de trabalho. Situa, com isso as PGLS apenas na instrução para especialização; da especialização para a “construção de competências”; e das competências para a empregabilidade, ou seja, uma modalidade de ensino voltada para o mercado de trabalho. Nas palavras da própria autora:

Os cursos de aperfeiçoamento ou especialização, tendo predominantemente – mas não necessariamente – significado técnico, prático e profissional, estão voltados para a formação de profissionais para o mercado de trabalho. (OLIVEIRA, 1995, p. 34)

Não cabe, para os fins deste trabalho, discorrer detalhadamente sobre as questões que envolvem a legislação concernente a implantação das PGLS no Brasil, visto que Oliveira (1995) já realizou excelente trabalho sobre este item. Entretanto algumas contribuições referentes a análises das sobreposições de ordens e contra-ordens das resoluções e pareceres reguladores das PGLS ganha certa importância, pois evidencia uma prática comum nos governos neoliberais, onde o executivo passa também a exercer o poder de legislar, através de emendas e decretos, quando há necessidade de reorientação das políticas conforme, em última (ou primeira) instância aos ditames do BM.

Em artigo à Revista Brasileira de Pós-graduação (RBPG), Fonseca (2004) faz uma análise sobre as resoluções que normatizam a PGLS. Nesta análise a autora torna visível o processo de flexibilização deste nível de ensino, que ocorre em função de um processo mais amplo de reestruturação (reforma) do ES, para sua adaptação ao modelo produtivo neoliberal.

A resolução nº 12/83 apresentava em seu corpo uma preocupação centrada no aspecto formativo de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o magistério superior (Fonseca, 2004, p. 173-174). Assim haviam alguns aspectos regulatórios como número máximo de docentes sem o título de mestre ou doutor (que não poderia passar de um terço do total de docentes) e a obrigatoriedade de formação didático-pedagógica¹¹ e iniciação a pesquisa, que permitiria a possibilidade de ligação dos PGLS com os outros níveis do ensino pós-graduado. Com isso, de certa forma, a PGLS guardava uma identidade própria.

Em 1999, a CAPES propõe:

(...) um novo ordenamento para os cursos de pós-graduação lato sensu, cuja tônica insere-se na ótica da flexibilização¹² e na retirada da exigência de formação didático-pedagógica, considerando os avanços alcançados pela LDB em relação à formação docente. (FONSECA, 2004, p.174)

Dentre os motivos expostos pela CAPES destacamos: a constatação da inexistência de uma conceituação para cursos de aperfeiçoamento e especialização; o espaço considerável ocupado por esse nível de ensino; o interesse crescente pelo mestrado profissional e a ausência de políticas públicas para o setor da PGLS. As providências exigidas pela CAPES foram a retirada do caráter restritivo da resolução em vigor¹³, voltada apenas para o magistério superior; padronização da nomenclatura e definição dos termos adotados para esse nível de ensino pós-graduado; articulação do conjunto da pós-graduação, formando um sistema mais integrado, flexível e diversificado; definição de procedimentos para o acompanhamento e avaliação do setor (FONSECA, 2004, p. 175).

¹¹ A resolução determinava carga horária de 60 horas para disciplinas de formação didático-pedagógicas.

¹² Neste texto o que chamo de flexibilização são as normas mais genéricas e "menos restritivas" que permitiram uma concepção e estruturação da pós-graduação lato sensu de forma mais diversificada e com menos exigências de qualificação do corpo docente para atuar nesse nível de ensino. (FONSECA, 2004, p.174).

¹³ Resolução CFE nº 12/83

Na resolução CES nº 3 de 1999 a avaliação das PGLS passam a ser responsabilidade da CAPES. Além disso, a resolução 3/99 fixa os parâmetros para a validação dos diplomas de especialistas no sistema federal de ES e defini os limites de participação de docentes sem títulos – que não poderia ultrapassar de um terço do total de docentes, o que promoveu um avanço em termos qualitativos deste nível de ensino. Os motivos para a publicação dessa resolução centravam-se no uso indiferente de diversas nomenclaturas para o título de especialista (como os MBA¹⁴, por exemplo), de uma falta de política da CAPES para os cursos LS, da distância de conceito do *lato e stricto sensu* e da criação do mestrado profissional¹⁵.

Apesar da preocupação central de manutenção de um processo avaliativo, conferido pela resolução, que tinha fundamento a partir da experiência positiva de um sistema avaliativo da graduação e da pós-graduação *stricto sensu* (PGSS), sendo a CAPES a responsável por essa prática, isto de fato não ocorreu. A PGLS continuou desenvolvendo-se sem uma identidade definida no sistema de pós-graduação, correndo à margem das políticas de graduação e pós-graduação do país. Neste sentido a autora recorda o impacto positivo da avaliação da CAPES nos cursos de PGSS. Neste momento cabe-me uma reflexão no intuito de problematizar o que a autora propõe como avanço. É fato que um sistema de avaliação se configura de grande necessidade para o sistema nacional de pós-graduação, porém poderá também servir para um direcionamento mais eficaz das propostas de pesquisa realizadas nesse nível de ensino, no sentido de se coadunarem com as metas políticas que, como já exposto anteriormente neste trabalho, se alinham fortemente às propostas dos órgãos multilaterais.

¹⁴ Master Business Administration

¹⁵ Portaria CAPES nº 80, de 16 de dezembro de 1998.

Entretanto novo embate se dá motivado por diversos interesses, particularmente do setor privado que na acepção de uma ótica de política flexível para o ES. Com isso, frente aos novos embates políticos e com a força exercida pelo setor privado do ES dá-se a queda da resolução CNE/CES nº 3/99 e consolida-se a resolução CNE/CES nº 3/2001. Trata-se de uma resolução sucinta e bastante flexível, definindo parâmetros mínimos para o funcionamento das PGLS. Segundo FONSECA (2004, p.177), os parâmetros da resolução estão centrados nos seguintes elementos:

- Oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, independentemente de autorização, reconhecimento, e renovação de reconhecimento.
- Inclusão na categoria de cursos lato sensu os cursos designados como MBA (Máster Business Administration) ou equivalentes.
- Supervisão dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do credenciamento da instituição.
- Duração mínima de 360 horas
- Frequência de 75%
- Corpo docente constituído necessariamente por, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) de professores portadores de título de mestre ou de doutor, obtido em programa de pós-graduação stricto sensu reconhecido.
- Oferta aberta a portadores de diploma de curso superior

(FONSECA, 2004, p. 177)

Como alterações que podem apontar para uma maior flexibilização desta modalidade de ensino, destaco a constituição do corpo docente de um mínimo 50% de mestre ou doutores, o que aumenta a possibilidade de um maior número de professores sem titulação acadêmica nas disciplinas de uma PGLS. Para isso destacamos da autora:

Assim pode-se dizer que a flexibilização do lato sensu resultou desse conjunto de fatores que influenciaram a política nacional de pós-graduação que parece ter se desenvolvido sem a preocupação com critérios que poderiam garantir padrões razoáveis de qualidade acadêmica. Essa flexibilização é retratada na Resolução CES nº 1, de 3 de abril de 1999, no

artigo 9º. Quando no país já estava se formando um contingente de cerca de 20 mil mestres e doutores por ano, paradoxalmente a Resolução determina que o corpo docente da pós-graduação lato sensu deve ser constituído por, pelo menos 50% de professores portadores de título de mestre ou de doutor. Dessa forma, além de cair a necessidade de formação didático-pedagógica e de conteúdos de iniciação à pesquisa, abre-se ainda mais o campo da docência na pós-graduação lato sensu a professores não titulados em nível stricto sensu. (FONSECA, 2004, p. 178-179)

A autora chega a conclusão de que as políticas de flexibilização que orientaram as políticas de ES para uma lógica de mercado, foi a motivação do estabelecimento da resolução CNE/CES nº 1/2001, cujas características se irmanam ao ideal mercantil neoliberal. Essa flexibilização facilita o surgimento de cursos de PGLS destituídos de um compromisso com a qualidade:

E nível de legislação reguladora, há uma flexibilidade e imprecisão de categorias e uma política de desregulação do ensino superior. Se, a partir daí, houve um crescimento desordenado e uma oferta sem qualidade, isso foi auxiliado, num primeiro plano, pela própria política de ensino superior, aquiescida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), ao flexibilizar as normas de funcionamento desse nível de ensino. Assim, o campo educacional pôde, à exceção das universidades que dispõem de autonomia, interpretar a legislação da forma que lhe fosse mais apropriada, gerando, entre outras consequências, irregularidades e quedas de qualidade. (FONSECA, 2004, p.179)

Depois de ser alvo de várias consultas ao CNE, e a partir de denúncias pontuais sobre a baixa qualidade e irregularidades no funcionamento de alguns cursos, o ministro da educação – a época Tarso Genro – publica a portaria 1.180 de 6 de maio de 2004 com a finalidade de criação da Comissão Especial de Acompanhamento e Verificação formada pela Secretaria de Educação Superior (SeSU) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esta comissão tem poderes de fiscalizar a abertura de cursos e o seu funcionamento, no intuito de sanear o quadro de baixa qualidade e irregularidades nesse nível de ensino.

A outorga da portaria 1.180 suscitou a abertura do debate em várias frentes, como o de qual seria o papel da CAPES junto a esses cursos. Se a resolução 1/2001 não vincula autorização ou cadastro junto ao MEC, como se dará esta verificação e como serão realizadas as ações normativas?

Atualmente a PGLS possui uma resolução específica para regular seu funcionamento: resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007. Poucas são as mudanças efetivas. O espírito de flexibilização da resolução 1/2001 prossegue na nova resolução. O fator a ser destacado é a sua especificidade para a PGLS. Entretanto isto pode determinar a desvinculação definitiva – pelo menos até a próxima resolução para esse nível de ensino – das PGLS de todo o sistema de graduação e pós-graduação nacionais, retomando uma dificuldade clássica dos cursos de especialização, que é a de servir também de porta de acesso ao mestrado e a pesquisa, em um processo de unificação do sistema de pós-graduação no Brasil. A questão relacionada a exclusão dos MBAs do nível de especialização lato sensu fica nebulosa na atual resolução, dando margem a livres interpretações¹⁶. Outro fator que chama atenção na atual resolução 1/2007 está no seu art 1º § 4º¹⁷, que trata sobre instituições especialmente credenciadas para atuar na PGLS, flexibilizando a necessidade de vinculação desses cursos as IES, podendo existir a partir desta resolução, instituições especialmente voltadas para os cursos de PGLS, o que abre uma grande possibilidade de mercado para a nova burguesia de serviços¹⁸.

¹⁶ Art 1º § 2º Excluem-se desta resolução os cursos de pós-graduação denominados de aperfeiçoamento e outros. (CNE/CES 1/2007. DOU, 2007, SEÇÃO 1, p.9)

¹⁷ Art 1º § 4º As instituições especialmente credenciadas para atuar nesse nível educacional poderão ofertar cursos de especialização, única e exclusivamente, na área do saber e no endereço definidos no ato de seu credenciamento, atendido ao disposto nesta Resolução. (CNE/CES 1/2007. DOU, 2007, SEÇÃO 1, p.9)

¹⁸ Boito Jr. (1999) utiliza o termo burguesia de serviços para caracterizar a fração da burguesia ligada, principalmente, à exploração dos serviços de saúde, educação e previdência privada, nicho crescente dos serviços públicos que vêm sendo transformados em mercadoria. No que se refere à relação da nova burguesia de serviços com os demais setores da burguesia, Boito Jr. (1999, p 72) afirma que: “[...] poderíamos dizer que o imperialismo e o grande capital são os animais predadores, satisfazem suas necessidades graças à sua própria força, enquanto a nova burguesia de serviços é o carniceiro, o animal que vive das sobras da guerra que o neoliberalismo trava com os trabalhadores”. (ALGEBAILLE & SILVA, 2002, p.76-77 e nota)

A questão da regulamentação, verificação e acompanhamento também não ficam claros, pois não definem quais são os órgãos competentes para desempenhar essa tarefa¹⁹.

Dentre as diversas características de regulamentação desta modalidade de curso, um que me chama a atenção é a da não necessidade de credenciamento, recredenciamento ou autorização do MEC ou qualquer outro órgão federal para a abertura de cursos PGLS, fato que coloca em contradição o dito no art 1º § 4º já citado anteriormente. Segundo as resoluções que normatizam as PGLS, as IES são livres para desenvolver cursos de especialização. É sintomático o fato de uma modalidade de curso, tão adaptável aos caprichos do mercado, ter tamanha flexibilidade. Cabe considerar que, ao longo da história das PGLS, os motivos para tal flexibilidade são diferentes, traduzindo apelos referentes às necessidades do mercado naquele momento histórico. O fato é que, é notória a interseção entre a dinâmica mercantil e a dinâmica (mesmo que potencial) das PGLS. Nos dizeres de Oliveira:

Segundo o MEC, regulamentações semelhantes à do mestrado ou à do doutorado para os cursos de PGLS significariam perda de flexibilidade e atentado à liberdade acadêmica. Só em determinados casos, como por exemplo a residência médica, admitem-se normas e controles, mas mesmo assim as exigências mínimas devem ser estabelecidas pelos próprios órgãos de fiscalização e de representação profissional. (OLIVEIRA, 1995, p. 36)

Outro fator de expansão das PGLS é o de suprir a uma carência de docentes para os cursos de graduação. Como exposto anteriormente, esses docentes formados por PGLS, serão absorvidos pela iniciativa privada, pois o sucateamento do ES superior público impede a abertura de concurso para docentes,

¹⁹ Supomos ser a CAPES, mas por mera dedução.

e com as facilidades oferecidas pelo governo (financiamentos, isenções, desregulamentação, etc.) as IES particulares encontram-se em franca expansão.

Contribui também para a expansão dos PGLS o sistema de incentivos oferecidos na forma de complemento de salários, para os portadores de diplomas de especialização.

As análises sobre as resoluções que normatizam as PGLS neste trabalho têm apenas a intenção de demonstrar como a flexibilização e uma desregulamentação, de certa forma mascarada de autonomia seguem passo-a-passo as determinações vigentes do BM, onde também estão inseridas as políticas de ES. Essas orientações podem trazer conseqüências no grau de criticidade promovido na formação dos profissionais que procuram esta modalidade de ensino, visto que esses cursos são claramente movidos por demandas de mercado, obedecendo por conseguinte suas flutuações e se propondo a habilitar profissionais capazes de realizar trabalhos complexos, porém de maneira apenas prática e reprodutivista.

3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Várias são as chamadas identidades da EA no Brasil, e todas elas de alguma forma trazem em suas discussões a crítica ao atual modelo de consumo e de produção e seus efeitos sobre o planeta. Posso dizer que este é o ponto que une a grande maioria dos educadores(as) ambientais, e que seria a causa principal da não-sustentabilidade da vida no planeta.

Há, portanto, posicionamentos teóricos e metodológicos que situam algumas dessas vertentes em posições diametralmente opostas nas suas formas de abordar e de entender a crise ambiental hodierna, bem como as propostas de atuação e busca de soluções. Neste sentido, encontramos vertentes que propõem desde a restauração de ligações ancestrais com o planeta, abandonando toda a tecnologia de ponta e voltando a um modo de vida mais ligado aos tempos passados, até as que propõem a inserção nas discussões políticas para a transformação do modelo societário atual.

A proposta desta primeira parte do capítulo é situar algumas dessas vertentes, procurando analisar o que elas propõem, e a partir dessa discussão, explicitar o posicionamento do qual partirei para análise dos dados desta pesquisa, ou seja, o lugar onde me situo no campo teórico e metodológico da EA.

Para realizar tal proposta, partirei da classificação concebida por Sorrentino (2002, p. 108) para o entendimento dos diversos fazeres educacionais voltados para a questão ambiental, bem como outras contribuições nesse sentido, a fim de proporcionar maior clareza na definição das nuances entre as vertentes da EA Brasileira.

O autor expõe uma classificação em quatro grandes correntes²⁰ que são: conservacionista, educação ao ar livre, gestão ambiental e economia ecológica. A primeira ganha impulso diante da divulgação dos grandes impactos ambientais que os atuais modelos de desenvolvimento impuseram ao planeta. Tal corrente está ligada às grandes instituições de conservação da natureza, não conectando sua prática e discurso às questões sociais. Consideram a conservação da natureza como um bem que não deve sofrer a interferência do homem, e tem este como seu maior “inimigo”. Esta corrente tem sua importância ao trazer a lume fatos e dados concretos sobre as consequências devastadoras da manutenção do atual modelo de exploração que compartilhamos hoje entre os homens. Muitas de suas divulgações serviram de estímulo às reflexões ambientais que hoje realizamos.

A segunda grande corrente é atribuída aos grupos de naturalistas, escoteiros e participantes de grupos que promovem caminhadas ecológicas, turismo ecológico, trilhas interpretativas da natureza. Estimulam o autoconhecimento, associado a dinâmicas de grupo e a desafios junto à natureza. Propõe uma outra maneira de viver em ambiente natural, além de respeito mútuo entre os homens e destes com o meio natural, restabelecendo uma relação de harmonia e equilíbrio.

A terceira corrente é da gestão ambiental e se liga a história de resistência aos regimes autoritários, que se instalaram na América Latina. Ganha no Brasil, impulso especial com os embates contra a poluição, e com as lutas por liberdade democrática que reivindicam participação popular na gestão dos espaços públicos.

A quarta corrente nasce a partir do conceito de Ecodesenvolvimento de Ignacy Sachs. Nesta corrente o autor acredita estarem presentes dois conceitos que atualmente concentram-se a maioria das discussões no campo da EA:

²⁰ Todos os conceitos e explicações que aparecerão neste primeiro momento serão problematizados ao longo deste capítulo.

“desenvolvimento sustentável” e “sociedades sustentáveis”. Segundo o autor, o primeiro conceito reúne empresários, governantes e uma parte das organizações não-governamentais (ONGs), e está ligado ao desenvolvimento da chamada de tecnologia limpa e desenvolvimento de sistemas de produção ecologicamente viáveis²¹. O Segundo conceito está relacionado às lutas dos grupos sociais opostos ao atual modelo de desenvolvimento, propondo o controle social sobre os “bens naturais”.

Dentro da quarta corrente o autor se refere a um conjunto de temas que ajudaria a compreender as nuances do que se entende por identidades da EA brasileira. O conjunto de temas e objetivos com os quais se formam diferentes vertentes e projetos para a EA brasileira proposto pelo autor, pode ser identificado no quadro abaixo:

Temas	Objetivos
Biológicos	Proteger, conservar e preservar espécies, ecossistemas e o planeta como um todo; conservar a biodiversidade e o clima (deter o buraco na camada de ozônio e o efeito estufa); detectar as causas da degradação da natureza, incluindo a espécie humana como parte da natureza; estabelecer as bases corretas para a conservação e utilização dos recursos naturais.
Espirituais / Culturais	Promover o autoconhecimento e o conhecimento do Universo, através do resgate de valores, sentimentos e tradições e da reconstrução de referências espaciais e temporais que possibilitem uma nova ética fundamentada em valores como verdade, amor, paz, integridade, diversidade cultural, felicidade e sabedoria, visão global e holística.
Políticos	Desenvolver uma cultura de procedimentos democráticos; estimular a cidadania e a participação popular; estimular a formação e o aprimoramento de organizações, o diálogo na diversidade e a autogestão política.

²¹ isto significa manter o ritmo de produção e consumo, minimizando as alterações ecológicas (os impactos ambientais) geradas no processo.

Econômicos	Contribuir para a melhoria da qualidade de vida através da geração de empregos em atividades “ambientais”, não alienantes e não exploradoras do próximo. Caminhar em direção à autogestão do seu trabalho, dos seus recursos e dos seus conhecimentos, como indivíduos e como grupos / comunidades.
------------	---

Quadro 1: Conjunto de temas e objetivos²²

A partir das temáticas e da classificação realizada por Sorrentino, podemos visualizar o complexo sistema em que está inserida a práxis da EA. É um conjunto quase infinito de relações, de pressupostos, de pontos de partida, que é impossível dizer que algumas delas têm prioridade sobre outras.

Em 2004, o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais (IBAMA) lançou obra específica na intenção de clarificar as diversas denominações que surgem no campo da EA, a partir das diferentes abordagens possíveis, conforme demonstrado anteriormente. Diversas re-conceituações, adjetivações da EA aparecem para delimitar o campo de abordagem, o que não necessariamente significa uma evolução do conceito primeiro. Portanto, renomear a EA, atribuindo-lhe novos adjetivos, nos proporciona uma maior agilidade na explicitação do “pano de fundo” teórico-metodológico que orienta as ações dos grupos que se inserem nesta ou naquela identidade. Devemos porém evitar construir a idéia de que alguma delas traz a “tábua de salvação” para a crise socioambiental.

Apesar disso, podemos construir algumas reflexões sobre o caminho de algumas dessas identidades, com quais pensamentos são com elas irmanados, que causas defendem. Qualquer uma delas dirá que defende a vida, que de alguma forma contestam o modo atual de viver no planeta. Porém, a forma como farão isto é o que as diferenciará. Muitas vezes o discurso que defende com audacioso, uma

²² Quadro construído a partir do conjunto de temas e objetivos que se identificam com a vertente das “sociedades sustentáveis”, localizadas na quarta corrente (Sorrentino, 2002, p.110)

provável contra-hegemonia, em verdade produz situações e vivências práticas que, longe de serem revolucionárias ou mesmo contra-hegemônicas, são ratificadoras do *status quo*. Podemos atribuir este tipo de situação a uma certa “ingenuidade socioambiental”, idéia quase irmã da alienação, na minha opinião. Algumas vezes posicionamento reprodutor do atual modelo societário é também intencional, servindo como mantenedor do que já está posto. Por isso, uma outra arrumação pode ser feita a partir do entendimento das identidades da EA no Brasil. Podemos, sem prejulgamento ou juízo de valor, agrupá-las em conservadoras e críticas. Esses dois grupos podem abordar todo o conjunto temático exposto no quadro 1. Todos aqueles objetivos podem fazer parte de qualquer um dos dois grupos. A questão é como cada grupo irá abordar e realizar a transformação da atual realidade – de crise socioambiental – para uma outra realidade possível. Os caminhos que cada grupo irá percorrer são distintos, e isso está ligado aos seus pressupostos teóricos, de onde partirá a construção de suas metodologias de abordagem e de ação.

Tozoni-Reis (2004), em seu trabalho “EA: natureza, razão e e história”, analisa a formação do educador(a) ambiental a partir de duas categorias centrais: A relação homem-natureza (dimensão epistemológica) e educação (dimensão pedagógica). Aproximando-se de cada uma das categorias, traçou um quadro onde emergem três tendências que podemos chamar de paradigmáticas: a natural, racional e histórica.

Essas três tendências foram resultantes de uma convergência entre as visões recolhidas dos alunos de curso de graduação, nas duas categorias de análise. A autora define cada uma das tendências da seguinte forma:

a) **NATURAL**: a relação do homem com a natureza se dá a partir do ordenamento da própria natureza. Nesta tendência não há mediação. A

ordem e o equilíbrio são naturais. Essa tendência constrói uma visão de educação no sentido de reintegração do homem à natureza, em uma espécie de restauração de ligações perdidas a partir do surgimento da ciência – pré-científicas. É baseada [a educação] no desenvolvimento individual, e seu desenvolvimento normalmente está ligado a questões de cunho religioso/espiritual. A relação entre homens e com a natureza, mediada pela educação, resulta, assim, naturalmente, numa forma de organização social ideal, natural;

b)**RACIONAL**: É a forma de perceber a relação homem-natureza através do conhecimento científico. Nesta tendência o homem se relaciona com a natureza pela razão. Essa tendência resulta em um distanciamento máximo e domínio absoluto do homem em relação ao meio natural circundante. Na categoria dimensão pedagógica, configura-se em uma relação informativa, onde o conhecimento científico é central, além de possuir o atributo da neutralidade. São considerados incontestáveis, absolutos;

c)**HISTÓRICA**: nesta tendência a dimensão epistemológica (relação homem-natureza) é mediada pelas relações sociais estabelecidas, pela construção social material e intercâmbio permanente. Em sua dimensão pedagógica esta tendência prima pela educação com finalidade transformadora. O processo educativo, nessa tendência, parte da crítica a realidade social que se estabelece pela história. A educação transforma-se em luta social, procurando realizar a apropriação dos saberes igualitariamente em todo o tecido social.

A autora nos revela que, apesar do conteúdo contestatório das duas primeiras tendências, revelando uma recusa ao paradigma mecanicista na ciência, elas trazem a idéia de superação a partir de sua negação, ou seja, negar a

modernidade para supera-la. Portanto nos alerta sobre o potencial autoritário eminente dessa tendência, pois justifica política e ideologicamente a intervenção autoritária para o restabelecimento do equilíbrio perdido. Necessário esclarecer que o mencionado potencial AUTORITÁRIO, É NO SENTIDO DE BAIXO ENTENDIMENTO DE EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DIALÓGICO E PROBLEMATIZADOR E QUE ESTA ATUA NA CONFORMAÇÃO A UM MODELO PRESCRITIVO e IDEALIZADO DO MUNDO NATURAL.

Mesmo considerando o potencial contestatório dessas idéias, a concepção de que o mundo social se deva organizar segundo as características do mundo natural se, por um lado, impõe limites ingênuos que não consideram a complexidade das relações históricas e sociais, levando a atitudes ambientais imobilizadoras, por outro lado, contém componentes que podem levar a atitudes sociais de extremo autoritarismo. (TOZONI-REIS, 2004, p. 107)

Essas duas tendências (natural e racional) trazem também em sua dimensão epistemológica a concepção de uma lógica preestabelecida para a organização da natureza. Entendem o homem, bem como a natureza, como a-históricos.

Em relação especificamente a tendência racional, a autora explicita que também essa leva-nos, em relação a dimensão epistemológica, a uma concepção a-histórica da complexidade ambiental. Encontra-se nessa tendência idéias de uma EA meramente informacional, acerca dos processos ecológicos. Entende que a partir do momento em que os sujeitos históricos se apropriam dos conhecimentos científicos relacionados aos processos da natureza, e os aplica em atitudes organizadas e conscientes (o ecologicamente correto), estão aptos a realizar e cumprir com as metas de sustentabilidade do planeta. Esta concepção, por compreender que a ética socioambiental emerge do conhecimento científico, torna-se incapaz de compreender a complexidade ambiental.

O referencial racionalista impede a compreensão dessa complexidade assim como a compreensão da dimensão política e ética da problemática ambiental por ter características, também, a-histórica. (TOZONI-REIS, 2004,p. 113)

Entendemos, a partir do estudo das análises feitas pela autora, que a tendência histórica é a que guarda maior potencial transformador das relações. Os que comungam dos referenciais teóricos e leituras de mundo a partir desta tendência, entendem a dimensão epistemológica (relação homem-natureza), bem como das relações sociais, como resultante de construções históricas. Incluem portanto a ética e a política no contexto da complexidade ambiental. Na dimensão pedagógica que emerge dessa concepção a educação como instrumento de transformador. Os conteúdos e os processos educativos dessa concepção dizem respeito à formação humana, buscando a superação do processo de alienação dos sujeitos.

O desenvolvimento pleno dos sujeitos, a busca do homem onilateral, o processo de humanização, que é histórico, concreto e dialético, expresso pela prática social, fazem a estrutura das idéias educativo-pedagógicas desse referencial. (TOZONI-REIS, 2004,p. 114)

O desenvolvimento da autora sobre as três tendências apresentadas, que emergiram a partir da convergência das identidades, presentes nas duas categorias analisadas, é muito mais amplo e não cabe para os fins desse trabalho um maior aprofundamento do mesmo. No entanto não posso me furtar de perceber uma nova convergência de tendências reveladas, quando colocados lado a lado com a análise feita por Sorrentino (2002) e exposta nos quadros acima. É nesse esforço de síntese, que busco traçar uma relação entre as temáticas e objetivos apresentados por Sorrentino e as tendências reveladas por Tozoni-Reis, e procurar agrupa-las em

dois grandes grupos de concentração no campo da EA: o primeiro de uma EA conservadora, e o segundo de uma EA crítica, transformadora e emancipatória.

3.1 A Educação Ambiental Conservadora e a Crítica: diferenciando os olhares em Educação Ambiental.

Antes de ser um olhar dicotômico sobre os dois grandes grupos os quais “divido” a análise das adjetivações da EA, trata-se apenas de um pequeno recorte didático, com o intuito de favorecer o entendimento das aproximações e diferenças entre as duas vertentes. Apresentar essas diferenciações auxiliará na definição da vertente com a qual me identifico, e de onde parto para a análise e compreensão dos dados recolhidos. Sobre a necessidade de qualificar a EA:

Uma certeza precisa ficar desde já muito clara: se outrora se advogava a necessidade de uma Educação Ambiental pra ocupar o lugar da educação que não era ambiental, hoje não é mais possível afirmar que se faz Educação Ambiental sem qualificá-la. (LAYRARGUES, 2004, p. 11)

Inicialmente observa-se que as abordagens apresentadas diferem entre si, a partir do entendimento que cada uma faz do processo educativo; de quais pressupostos teóricos e metodológicos partem para a realização concreta desse processo.

A EA qualificada como conservadora pode ser entendida para efeitos desse estudo como aquela que, apesar de compartilhar com a necessidade de uma mudança paradigmática e societária, atribui ao indivíduo e sua mudança comportamental a responsabilidade dessa mudança. Fortemente ligada à chamada tecnologia verde, e por vezes ao capitalismo verde, e responsável segundo Loureiro

(2004) por “ecologizar” a ética e a cultura. Trazem em seus valores, dualismos entre natural e social e coloca o homem, enquanto ente genérico, como essencialmente predador, destruidor da natureza. O homem, a partir dessa vertente, seria o grande mal da natureza.

Faz parte também do escopo dessa vertente, a idéia do “cada um faz a sua parte”, entendendo a mudança societária como a soma de mudanças comportamentais individuais. Aliada ao entendimento da educação chamada de tradicional ou conservadora (Saviani apud Lima, 2002), compatibiliza-se com a aceitação da hierarquia de saberes, com a neutralidade dos conteúdos, onde o desvio das chamadas “condutas ecologicamente correta” é compreendido como falta de informação, ignorância sobre a situação de crise planetária, ou mesmo a existência de comportamento desprovido de uma “ética ambiental”.

Em um outro enfoque, podemos atribuir essa vertente a uma compreensão e postura educacional alimentada por um referencial paradigmático pragmático e ideológico, hegemônicos na sociedade atual. No sentido freireano, inscreve-se naquelas que compactuam com uma “educação bancária”, uma educação que procura transformar a mentalidade para melhor aceitação da situação em que se encontram, ao invés de transformar as formas de opressão. Segundo esta visão, isso a torna reprodutora do que já se encontra estabelecido, não promovendo a crítica necessária à mudança, ou quando a promove, volta-se para o individualismo das ações e das mudanças comportamentais. É unidirecional e linear, estabelecendo um único caminho para as transformação e mudança paradigmática – de quem conhece, para quem não conhece. Em consequência disto, é atribuída a esta vertente, dentre outras questões, o esvaziamento do alcance político das ações e reflexões em EA:

Em termos relativos ao alcance político da Educação Ambiental, num momento em que o pós-modernismo decreta o fim da história e em que o neoliberalismo reduz tudo à economia de mercado, educar sem clareza do lugar ocupado pelo educador na sociedade, de sua responsabilidade social, e sem a devida problematização da realidade, é se acomodar na posição conservadora de produtor e transmissor de conhecimento e de valores vistos como *ecologicamente corretos*, sem o entendimento preciso de que estes são mediados social e culturalmente. (LOUREIRO, 2004, p. 23) grifo do autor

Sob a vertente da EA Crítica, podemos definir como a que estará situada como contraposição das chamadas EA Conservadoras, principalmente no entendimento que fazem do processo educativo. É preciso, entretanto, salientar que não se deve percebê-la como uma evolução da EA conservadora.

A percebo como uma contraposição que, a partir de um outro referencial teórico, acredito subsidiar uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental que é complexa. (IBAMA/MMA, 2004, p. 27)

A adjetivação se justifica, pois vem marcar um posicionamento específico de EA, encarando a educação como um ato político. Enquanto prática educativa, vincula-se a pedagogia libertária e emancipatória, inaugurada por Paulo Freire, que torna-se a base inicial desta identidade de EA, e como pressuposto teórico-metodológico, e também filosófico o materialismo histórico-dialético construído por Marx, além de outras escolas filosóficas que aqui se inscrevem. Possui como atributos a visão e percepção da educação como um processo em constante fazer e refazer. Também denominada por outras adjetivações como Emancipatória, transformadora e popular, possui um vasto repertório teórico, todos ligados ao pensamento crítico, ao ecossocialismo, e no campo da educação brasileira, mais

recente, inclui os pensadores inseridos na pedagogia histórico-social crítica²³, bem como os debates do “paradigma da complexidade”.

Esta vertente possui como categorias conceituais fundamentais e estruturantes a emancipação e transformação social. Neste sentido busca a compreensão complexa do ambiente, entendendo a “questão ambiental” como também a realização da autonomia e liberdade humanas, onde a vida tem primazia sobre o capital. Entende que existe a necessidade de uma ruptura com o modelo societário atual em sua radicalidade, não cabendo subterfúgios e mudanças na forma com que se apresenta a crise. Portanto, para essa vertente, as chamadas tecnologias limpas só se estabelecem como “soluções sustentáveis” se democratizadas e tornadas de uso público, comum, em prol do bem coletivo. Por isso, uma de suas premissas é a indissociação entre consumo e produção, estabelecendo que não basta apenas ter um consumo sustentável, se faz necessário que o modo de produção seja alterado em sua raiz.

Na EA crítica – bem como em todos os seus sinônimos supracitados – há concretamente o estímulo ao diálogo, como condição primordial para a realização, em coletivo, da construção dos novos caminhos para a sociedade sustentável. É nesse contexto que os debates entre interesses públicos e privados se fazem oportunos, posto que a propriedade privada, entendida sob o ponto de vista do capital é incompatível com um projeto societário ético, humano e ecossocialmente sadio.

Do ponto de vista epistemológico, essa vertente procura romper com o paradigma da fragmentação e da dicotomização do conhecimento e do entendimento dos fenômenos socioambientais. Compreende que o processo de

²³ É representada por Demerval Saviani, dentre outros. Contribui sobremaneira para o entendimento das políticas educacionais e da função social da educação. (Loureiro, 2004)

construção de uma visão fragmentada da relação homem/sociedade/natureza, foi estabelecido historicamente ao longo do estabelecimento de ideologias que se tornaram hegemônicas durante muito tempo nas sociedades humanas. Busca uma visão não fragmentada da realidade, evitando a linearidade do pensar e distanciamento entre homem/natureza. Portanto, entende que existe a diversidade, mas que ela se dá na unidade, e não em uma pluralidade de possibilidades que esvaziam de sentido a própria existência de diferentes identidades. Identifica a subjetividade a partir das relações sociais, entendendo o homem como possuidor de características que o inserem no contexto natural como parte integrante dele, mas compreendendo sua especificidade enquanto ser vivo diverso dos outros. Está longe, portanto, desta vertente, a idéia de que meio ambiente é somente algo que rodeia o homem.

Entendendo que nada se define em si, mas nas relações, a EA crítica utiliza-se da tradição dialética que, segundo Loureiro é:

(...) dentre as que buscam pensar o enredamento do ambiente, a que se propõe a teorizar e agir em processos conexos e integrados, vinculando matéria e pensamento, teoria e prática, corpo e mente, subjetividade e objetividade. (IBAMA/MMA, 2004, p. 70)

Unindo as colocações de Sorrentino e Tozoni-Reis expostas anteriormente, às reflexões entre as duas grandes vertentes que hoje se vivencia no campo de estudos da EA, é possível avaliar que os temas a serem tratados em ambas podem ser os mesmos. A crítica ao modo como vivemos no planeta e de como as relações se estabelecem é realizada pelas duas vertentes. A necessidade de transformação, de mudança, de conscientização aparece no discurso das duas identidades apresentadas. A diferença está no *como* essa crítica é feita, no *porquê* ela é

realizada e *para quem* ela é destinada – e porque não dizer, *a quem* ela serve. Isto modifica os objetivos traçados para cada uma das identidades aqui apresentadas. É a partir da ótica da vertente crítica, especificamente da EA transformadora, que faremos a análise dos caminhos traçados na formação do educador(a) ambiental.

Uma contribuição essencial, que diferencia a vertente que utilizarei como referencial para minhas análises, de outras inseridas no campo da tradição crítica é a marxista, a qual também utilizei para a análise sobre o ensino superior.

Dentro desta perspectiva, a EA que se utiliza do pressuposto teórico-metodológico marxista, realiza o esforço de, através do trabalho teórico e da ação transformadora, superar as condições de alienação que a ideologia hegemônica do capitalismo impõe sobre os homens e mulheres do planeta (TREIN, 2007). Refiro-me em escala global, porque nos encontramos hoje, século XXI, testemunhando a mundialização do capital, como uma mais uma das estratégias de sobrevivência do sistema capitalista, que acredito traz em suas estruturas centrais, a impossibilidade de implantação de um “desenvolvimento sustentável”, ou mesmo de uma “sociedade sustentável”. A crença da modernidade, de que o desenvolvimento das forças produtivas a partir da instituição da propriedade privada e sob a regência das “leis” do mercado, hoje não se sustenta a contento diante da possibilidade da falência material concreta do planeta, caso não haja a ruptura radical, através de um movimento emancipatório das massas dos homens e mulheres que vivem do trabalho.

Loureiro aponta seis características que colocam a teoria crítica marxista, que demonstram a necessária vinculação desta com a EA, na construção de uma visão integradora que permita uma ação transformadora das relações sociais:

(1) a análise dos processos de legitimação do Estado na sociedade do consumo; (2) a crítica ao uso ideológico da ciência e da tecnologia na

reprodução da sociedade; (3) a negação da neutralidade do conhecimento científico; (4) o exame minucioso da “indústria cultural”, que no capitalismo fabrica necessidades materiais e simbólicas favoráveis ao individualismo, à competitividade desigual e ao consumismo; (5) a argumentação em favor da racionalidade emancipatória e da liberdade; (6) a crítica a racionalidade instrumental, por favorecer processos inerentes à acumulação capitalista (eficiência produtiva, quantificação da realidade e dicotomia sociedade-natureza) (LOUREIRO, 2005, p. 325)

Neste sentido, um corpus teórico-metodológico que procure historicizar as relações homem-natureza, aprofundando até o encontro das raízes da problemática ambiental, se faz imprescindível, quando a intenção de um processo educativo é a de transformação social e emancipação humana.

No capítulo anterior mostrou-se como o ideário neoliberal, ao conduzir toda e qualquer decisão a um mero contexto técnico, acaba por desprezar as diversas dimensões da complexidade da problemática ambiental, esvaziando também a sua contextualização política e histórica. É importante neste momento frisar que o desenvolvimento das ciências e tecnologia proporcionam o surgimento das condições de emancipação da humanidade, a partir da construção de possibilidade da diminuição da jornada de trabalho vinculada atualmente ao “ter”, em prol do aumento das horas ditas “livres”, onde o homem poderá exercer o trabalho que o humaniza (“o ser”).

O movimento de afastamento do Estado, no sentido da desregulamentação, das resoluções de campos da esfera social, onde a presença deste é essencial, vem deixando de garantir a distribuição equânime dos direitos historicamente adquiridos pela maioria da população.

Em outras palavras, as políticas neoliberais vêm retirando dos Estados nacionais a capacidade de regular a relação capital-trabalho, vêm ampliando a perda dos direitos sociais dos trabalhadores e aumentando o passivo ambiental. (TREIN, 2007, p. 116)

Em concordância com Trein (2007), também não encontramos possibilidade de um desenvolvimento capitalista não predatório, já que o princípio do mesmo é regulado pela expansão, a partir da exploração das forças produtivas e criação de novas necessidades como forma de sobrevivência do capital. Medidas como ISOs ambientais ou gestões ambientais empresarias nada mais são do que formas de esconder os problemas reais da cadeia produção-consumo e prolongar a sobrevivência do sistema.

Portanto, se torna cada vez mais necessário na “sociedade de produtores associados”, como já nos alertava Marx em O Capital, “governar o metabolismo humano com a natureza de modo racional”, o que certamente não é possível sob as relações de produção que se estabelecem sob o modo de produção capitalista. (TREIN, 2007, p. 119)

Por isso é preciso que uma EA que se pretenda transformadora consiga promover a superação das contradições de classes e a propriedade privada, pois a realização da ruptura não está na teoria, mas no movimento entre teoria e prática, estabelecendo mudanças na realidade material, ou seja, movendo o mundo em um novo sentido.

É sob este ponto de vista, e entendendo a importância da presença do Estado como um regulador das relações sociais, para que o controle social seja exercido em igualdade de condições, analisarei dois programas que servem de base para a instauração do EA no país, procurando perceber suas relações com o movimento instalado pelo ideário neoliberal.

3.2 Olhares sobre a formação de educadores(as) ambientais, a partir das programas federais

Como a intenção deste trabalho é a análise da formação do educador(a) ambiental especialista, entender como essa formação se estrutura e é concebida pelo Estado é indispensável. Posto isto, torna-se necessário revisitar os documentos e programas servem de base para essa formação.

Nesta parte do trabalho farei uma análise sobre o Programa Nacional de EA (ProNEA), com um especial enfoque aos itens que tratam da formação de educadores(as) ambientais nas IES e o Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais (ProFEA).

Antes de começar a referida análise, gostaria de enfatizar a importância da existência desses programas. Eles tornam-se recurso valioso nas disputas e embates que envolvem a problemática ambiental ao institucionalizar a EA no Brasil. Um outro importante aspecto, são suas elaborações a partir de consultas públicas, possibilitando uma construção democrática, o que permite um nível maior de apropriação e participação por parte de todos os sujeitos envolvidos aumentando as possibilidades da efetiva concretização de suas propostas. Feita esta ratificação, gostaria também de sublinhar que o nosso olhar é direcionado e com um posicionamento declarado. Portanto analisaremos os documentos supracitados a partir das concepções e elaborações advindas do pressuposto teórico-metodológico crítico marxista, sempre no sentido de contribuir para a construção da democracia plena e no fortalecimento do que já se encontra instituído, com vistas à emancipação e transformação social.

Sobre as construções das políticas públicas brasileiras, e de como estas são fortemente influenciadas pelos direcionamentos dados pelos organismos multilaterais, Batista (2007) realizou minucioso trabalho, procurando estabelecer relações destes, com as orientações dos documentos que, de certa forma, balizam

as políticas públicas em EA no Brasil. Muitas das proposições e alinhamentos entre as propostas dos organismos internacionais aos países da América Latina, e seus desdobramentos nas políticas de educação no Brasil feitos pela autora, foram analisados neste trabalho, no capítulo sobre ensino superior, principalmente aquelas relacionadas a consolidação do modelo neoliberal no país. Em resumo:

(...) procuramos explicar como algumas bandeiras históricas dos movimentos sociais, principalmente dos considerados novos movimentos que surgiram na década de 1980 entre os quais situamos o ambientalismo, foram apropriados e resignificados pelo Estado e pelo capital, através de políticas que da forma como foram implantadas colocam a sociedade civil em regime de colaboração com o capital. Isto significa que os princípios e diretrizes da educação ambiental apresentam-se como consenso, obscurecendo os embates, conflitos e disputas de interesses que estão presentes nas sociedades de classes, portanto nas políticas públicas e de modo especial na educação ambiental que diretamente, relaciona-se com a maior fonte de riqueza da humanidade: a natureza. (BATISTA, 2007, p. 7)

Compartilho de muitos dos posicionamentos da autora, e muitos deles são os motivadores para estabelecer alguns olhares sobre os documentos que, de uma forma ou de outra, tornam-se basilares e fundantes de diversas ações (e reflexões) no campo da EA.

Conduzindo o seu trabalho, a partir de uma análise dos documentos internacionais gerados nas conferências internacionais, promovidas pela ONU - dentre outros organismos -, a autora expõe alguns direcionamentos dados por estes, que se solidarizam com a construção do ideário neoliberal, agora “ecologicamente correto”. Esta constatação feita pela autora se dá quando esta aponta nas deliberações contidas nesses documentos, um conjunto de iniciativas, onde identifica-se claramente um direcionamento para a responsabilização coletiva da sociedade, atribuindo aos indivíduos a responsabilidade direta pelo processo de degradação ambiental, e argumenta que:

A disseminação desta compreensão que, a rigor representa os interesses do capital, tem sido absorvida por muitos setores da sociedade que, movidos pela boa vontade, não conseguem compreender a dimensão ideológica destas proposições. Isto impede que estes setores ao buscarem colaborar com a superação da crise ambiental. (BATISTA, 2007, p. 13)

Este pensamento, traz a idéia de igualdade de responsabilidade, agora repartida com todos, com relação à instalação da crise ambiental. Assim, a causa histórica que objetivamente relaciona-se a atual crise, qual seja o estabelecimento e manutenção do modo de produção capitalista, não fica explicitada, e sim diluída igualmente por toda a humanidade.

Este é um, dentre muitos outros aspectos do ideário neoliberal, analisado pela autora, que irá influenciar na constituição da Política Nacional de EA (PNEA). Por conseqüência, e em determinada medida, irá delinear os caminhos traçados para o Programa Nacional de EA (ProNEA).

3.3 O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)

Diante de tudo que observamos sobre sua construção, o ProNEA e o grupo responsável por organiza-lo e publicizá-lo – O Órgão Gestor da Política Nacional de EA, declara-se inserido em uma proposta de EA emancipatória, crítica. Podemos atestar isto, a partir do conjunto de epígrafes que preenchem a publicação, além da declaração explícita encontrada em diversas partes do texto. São frases de Paulo Freire, autor que nitidamente se localiza entre os principais referenciais teóricos da vertente da EA transformadora, emancipatória, crítica por fim. Além disso, o documento declara como princípios: “enfoque humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo, inclusivo, dialógico, cooperativo e emancipatório.” (MMA/ProNEA, 2005, p. 37).

Portanto podemos entender que o direcionamento de tal documento não pretende possuir neutralidade, visto que ao inserir-se em uma proposta emancipatória, confraterniza-se com uma posição de contestação da opressão e de busca da superação das formas alienantes e desumanizantes impostas pelo capital. Assim colocando-se, demonstra não pretender comungar com toda e qualquer forma que o ideário neoliberal possa se utilizar para escamotear a intenção desregulamentadora e tecnicista de gestão da propriedade pública. Neste sentido, o documento avança em relação a PNEA, procurando de certa forma romper com o direcionamento neoliberal deste.

Contudo, encontramos ao longo do documento, algumas formulações que podem gerar situações de contrariedade. Apresentaremos alguns desses pontos, pois não é intenção deste trabalho uma análise detalhada do documento em questão. Meus apontamentos sobre isto pretendem apenas entender as contradições que existem nas propostas públicas de formação de educadores(as) ambientais. No capítulo que trata de seus antecedentes, lemos:

Ainda no contexto da institucionalização da EA no país, pode-se citar o estímulo à implantação de sistemas de gestão ambiental por setores produtivos, em consonância com leis e normas, como as da série ISO 14000 (ProNEA/MMA, 2005, p.23)

Entender as normas de qualidade como estímulo a institucionalização da EA não condiz com uma construção emancipatória pretendida pelo documento. Os sistemas de qualificação chamados ISO, não são normas reguladoras, mas sistemas de gestão de qualidade, ligados à produção, que procuram soluções técnicas ambientais. Ao atingir determinado patamar de “excelência”, agregam valor ao preço de seus produtos no mercado, em um entrelaçamento claro com o ecocapitalismo.

Neste sentido, coadunam-se em perfeita sintonia com a lógica mercantil e os propósitos camuflantes das empresas verdes. Estimular e incentivar estruturas desse quilate torna-se contraditório com a perspectiva emancipatória, pois não estabelece uma posição de ruptura com a lógica hegemônica, principal razão histórica da crise em que vivemos.

Com relação à missão e os objetivos do ProNEA, sua proposta emancipatória é em minha análise, nebulosa. Ao procurar cumprir a missão estabelecida pelo documento, temos o compromisso da construção de sociedades sustentáveis, porém com pessoas atuantes e felizes. Como lidar com uma missão tão subjetiva de felicidade? E mais adiante essa missão fica mais difícil de ser realizada, pois no conjunto dos objetivos do ProNEA, são quase nulos os incentivos para um debate político radical. Não que seja eu contra ao sonho de um futuro feliz, porém percebo isso como consequência de um trabalho profícuo de transformação social, e não uma missão idealizada.

A maioria dos itens que compõem os objetivos, é preenchida com incentivos a ações pragmáticas, muitas até com forte conteúdo pedagógico, mas nenhuma explicita a participação política e a apropriação do controle social sobre a gestão e o uso do ambiente.

Uma outra questão atrelada aos objetivos é o incentivo exaustivo ao respeito as diferenças, sem contudo promover a explicitação dos conflitos de poder e classes históricos que condicionam essa convivência. Conforme Batista:

Em nossos estudos identificamos que a reestruturação do Estado ancora-se exatamente na idéia de transferência de responsabilidades para a sociedade sob o argumento da bandeira da democratização amplamente defendida pelos movimentos sociais, situados no âmbito da sociedade civil, a qual concebemos, contrariamente ao ideário hegemônico, enquanto espaço de confronto de interesses diferenciados, onde está em jogo a luta

por uma sociedade emancipada. Portanto, uma sociedade civil diferenciada daquela exaltada pelo neoliberalismo que a concebe harmônica, dócil e unida em função de interesses comuns (BATISTA, 2007, p. 10)

Cabe aqui a lembrança de que não são vazios de sentido os objetivos traçados no ProNEA, nem tampouco inúteis para as lutas em prol da emancipação e transformação social. Porém considero-os pragmáticos, com uma tendência a inserção numa concepção racional de EA (Tozoni-Reis, 2004), ou seja, incentiva o uso racional do meio ambiente, sem explicitar os conflitos históricos que envolvem a problemática ambiental. Creio que seria indispensável, dentro dos objetivos de um documento desta importância, ter declarado a sua oposição ao atual modelo societário (já que se coloca dentro do campo crítico), promovendo a discussão das políticas públicas e buscando a autogestão e auto-organização dos grupos diretamente afetados com o crescimento exploratório do capitalismo. Acredito que ações como incentivar e estimular, não são suficientes para preparar as massas da população afetada, para o real embate que se estabelece na problemática ambiental, se não estão ligados a uma compreensão concreta da realidade. É preciso uma proposta de educação política explícita. Nos dizeres de Rosa Luxemburgo:

(...) o proletariado precisa de um alto grau de educação política, de consciência de classe e de organização. Não pode adquirir estas condições em folhetos ou panfletos, mas na escola política viva, na luta e pela luta, no curso da revolução em marcha. (LUXEMBURGO *apud* LOUREIRO, 2005, p. 54-55)

Continuando nossa análise geral sobre o ProNEA, em uma de suas linhas de ação “Gestão e planejamento da Educação Ambiental no país”, uma das estratégias intitulada “Estímulo à educação ambiental voltada para empreendimentos e projetos do setor produtivo” (ProNEA/MMA, 2005, p. 45-46),

lemos: Concessão às empresas ambientalmente corretas, de certificação ambiental análoga a ISO como incentivo à manutenção de seu compromisso socioambiental. (ProNEA/MMA, 2005, p. 46). Entendo que programas de incentivo desta natureza são bastante típicos do sistema produtivo capitalista, onde o bem socioambiental exercido é consequência. Na verdade para empreendimentos empresariais, o que vai importar é o “valor ambiental” que o selo de qualidade irá imprimir ao produto final, e o quanto isto irá reverter em lucratividade. Portanto, ações como essa não propõe uma nova ordenação social, uma transformação para uma sociedade sustentável. Ao contrário reforçam a lógica de competitividade e lucratividade, própria do sistema do capital.

No mesmo capítulo, no item que trata do “Apoio institucional e financeiro a ações de educação ambiental”, deve ser relatado o estímulo à criação de linhas de financiamento para projetos em EA. Esta é uma estratégia importante para que projetos possam ser viabilizados. Porém aí também aparecem contradições ligadas ao ideário neoliberal, no sentido de diluir a ação política, evocando novamente a neutralidade das ações, quando em prol de um bem comum. Quando o item trata da criação de estratégias alternativas para financiamento dos programas e projetos de EA, esbarra na estratégia neoliberal das parcerias público-privadas, já relatadas no capítulo sobre ensino superior desta pesquisa – inclusive suas funestas consequências para a garantia de um ensino público e intelectualmente autônomo em suas produções. Conforme Batista:

Porém, percebe-se que o processo gradual de afastamento do Estado das políticas públicas e o crescimento das demandas por políticas sociais, contribuiu com o crescimento das ONGs que, na atualidade, são apontadas como situadas em um modelo gerencial norte-americano denominado segundo Montaño (2005) de terceiro setor. Trata-se de um modelo de gestão social tripartite em que as responsabilidades estão divididas entre o

Estado, o Mercado e a Sociedade Civil. Segundo Loureiro (2006) a base de sustentação do terceiro setor são as parcerias e a cooperação entre os setores sociais, diretrizes que atualmente estão bastante presentes no conjunto das orientações para a educação e de modo específico para a educação ambiental. Trata-se de um estratégia que vem sendo utilizada pelos governos neoliberais e que nos anos de 1970 já eram difundidas nas proposições para a gestão da educação ambiental. (BATISTA, 2007, p. 28-29).

Uma análise mais aprofundada do ProNEA não é a intenção deste trabalho. Destaco apenas alguns tópicos que, dentre outras questões, procura demonstrar determinadas contradições entre o discurso e a prática efetiva do programa, podendo vir a prejudicar uma ação transformadora efetiva.

Como enfoque mais específico me deterei nos itens 2 e 4 do documento, que tratam da formação de educadores e educadoras ambientais e da inclusão da educação ambiental nas instituições de ensino, respectivamente. Esta especificidade de tratamento se dá pela convergência com o tema abordado no presente trabalho de pesquisa.

Os encaminhamentos determinados pelo ProNEA no tocante a formação de educadores(as) ambientais são ricos e bastante abrangentes, do ponto de vista do incentivo a iniciativas e enraizamento da EA nos diversos setores da sociedade. Contudo, vejo como precariedade da proposta, mais uma vez, a não explicitação de um incentivo claro a políticas voltadas para a educação pública. Todas as propostas apresentadas pelo documento voltam-se para idéia de um “esforço conjunto” e problematizam pouco a questão das disputas existentes entre os diversos grupos que atuam em EA. A lei de EA privilegia explicitamente a participação das ONGs, ao mesmo tempo em que não cita os movimentos sociais, dando medidas diferentes no tratamento dos diversos grupos existentes.

Se alinharmos essas propostas ao que se observa no ensino superior – transformação das IES em organizações sociais – pode-se estar, de certa forma,

fortalecendo o ideário de neutralidade de instâncias como o terceiro setor, sociedade civil, etc, que na verdade não existe. Segundo Montañó:

As chamadas Organizações não governamentais (ONGs) quando hoje passam a ser financiadas por entidades, muitas destas de caráter governamental, por meio de parcerias, ou quando são contratadas pelo Estado (federal, estadual ou municipal), para desempenhar de forma terceirizada, as funções a ele atribuídas, não parecem tão fiéis a seu dito caráter 'não-governamental' e à sua condição de 'autogovernada'. Efetivamente, o Estado, ao estabelecer "parceria" com determinada ONG e não com outra, ao financiar uma e não outra, ou ao destinar recursos a um projeto e não a outro, está certamente desenvolvendo uma tarefa seletiva dentro e a partir da política governamental, que leva tendencialmente à presença e permanência de certas ONGs e não de outras, de determinados projetos e não outros – aqueles selecionados pelo(s) governo(s)[...]. Desta forma, sua denominação parece enganosa; a dita 'não-governabilidade' e a 'autogovernabilidade' dessas organizações encobrem o fato de estarem integradas tendencialmente à política de governo. (MONTAÑOS apud BATISTA, 2007, p.29-30)

Por isso, creio que uma maior atenção ao fortalecimento do setor público na formação do educador(a) ambiental, faz-se necessário, explicitando claramente a opção pela ruptura com o ideário da propriedade privada, o que para a vertente na qual estamos inseridos, é uma das questões centrais nas discussões da problemática ambiental. Não há um único item, na seção mencionada sobre o fortalecimento, ou estímulo, ou incentivo da construção de espaços públicos, em instituições públicas, de formação do educador(a) ambiental. Esta alternativa está sempre diluída em um grupo de possíveis espaços educadores, como se não existisse qualquer diferença entre escolher uma instituição pública ou privada para o estabelecimento dessa formação.

No item 4 – inclusão da EA nas instituições de Ensino – pouca coisa muda em relação à constatação geral que faço sobre o documento. Há neste item um esforço intenso em inserir a dimensão ambiental no contexto dos conteúdos e práticas das instituições de ensino. Entendo como de grande importância tal

iniciativa, pois é imprescindível que, cada vez mais possamos entender a totalidade e a complexidade da problemática socioambiental. Entretanto duas coisas me chamaram a atenção. No ProNEA, neste item. No documento lemos:

Estabelecimento de uma reestruturação da educação em direção à sustentabilidade, por meio inclusive da construção de novos currículos, nos quatro níveis de ensino, que contemplem a temática ambiental *e estejam em sintonia com o ProNEA* e com os Programas Estaduais de Educação Ambiental. (ProNEA/MMA, 2005, p. 50) grifo nosso.

Podemos entender o imperativo de estar em sintonia sob duas formas: na sinergia de esforços para a concretização e consolidação da EA no país, ou na imposição acrítica do estabelecido neste documento. A primeira hipótese pode ser atestada por tudo o que discutimos até aqui. A idéia de “união de esforços”, sem uma problematização dos conflitos de classe e desigualdade de poder decisório, não faz parte de uma EA que se pretende transformadora.

Estar em sintonia significa concordar, compartilhar das mesmas idéias. Onde caberia a crítica ao próprio ProNEA, com o propósito de superar suas próprias contradições? Estabelecer um canal de diálogo e de possibilidade de interação com o ProNEA, é parte de uma EA que se propõe emancipatória, onde os sujeitos envolvidos se apropriam de suas metas, porque também são suas.

Interpreto também a inserção da dimensão ambiental nas instituições de ensino proposta como pertencente a uma espécie de região de transição, entre uma concepção de EA emancipatória e uma concepção racional, dando uma impressão de pragmatismo de emergência.

Finalizado este sobrevôo no ProNEA, poderia dizer que é ainda obscura a concepção de educador(a) ambiental pretendido pelo mesmo. Apesar do discurso anunciar consonâncias com uma perspectiva crítica, as propostas do programa não

possuem um posicionamento político muito claro, no que diz respeito principalmente, a relação que se irá estabelecer entre os setores público e privado. Acredito que esse direcionamento difuso pode acarretar confusões sobre *o que* devemos defender e *pelo que* devemos lutar. E neste embate, o educador(a) ambiental possui importância crucial na direção dos posicionamentos ideológicos que se estabelecerão.

3.4 O Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais (ProFEA)

Início minha análise sobre o Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais declarando que minhas observações e críticas partem da análise do texto do documento técnico, disponível para consulta no sítio do Ministério do Meio Ambiente, na internet.

Acredito que uma análise realizada desta forma, seja possível, pois o documento declara-se como orientador das ações de implementação e dinamização dos coletivos educadores ambientais. Ou seja, é através das idéias e concepções por ele veiculadas, que os grupos sociais envolvidos com a problemática socioambiental pautarão grande parte de suas ações.

A análise desse documento torna-se importante na análise que podemos realizar de como os cursos de PGLS em EA do estado do RJ estão formando os educadores(as) ambientais no estado do RJ, visto que é a proposta vinculada como política pública, conforme atesta o ProNEA, documento do qual emerge o ProFEA.

Um dos pontos positivos desta proposta é o posicionamento explicitado da busca de uma EA crítica e emancipatória, que possibilite a superação da problemática socioambiental. Sua constituição em coletivos e a proposta de um

processo educativo baseado na pedagogia da práxis, permite a concretização do propósito de ação-reflexão, imprescindível para uma atuação transformadora em EA.

Dentre as contradições que observo no documento, a mais contundente é sua multiplicidade de referenciais teóricos. Segundo o documento:

Alguns dos vários conceitos e princípios que são fundamentais para a perspectiva de educação ambiental contida no ProFEA são a Autonomia, a Alteridade, a Complexidade, a Democracia, a Identidade, a Inclusão Social, a Justiça Ambiental, a Participação e o Controle Social, o Pertencimento, a SocioBiodiversidade, o Saber Ambiental, a Sustentabilidade, a Emancipação, o Território, a Solidariedade e a Potência de Ação. Tais conceitos têm nos remetido a escolas de pensamento como a Hermenêutica, a Teoria Crítica, o Ambientalismo e a Educação Popular. (ProFEA/MMA, 2006, p. 10)

Esta multiplicidade pode aparentar um acolhimento da diversidade, conduzindo a uma idéia de democracia na excludente. Na verdade, para um documento que pretende orientar e fundamentar a formação de coletivos educadores, democratizando o espaço de participação, deve ter claro seu posicionamento teórico. A multiplicidade apresentada traz escolas de pensamento que possuem contraposições fundamentais em sua forma de abordagem e de olhar e perceber o mundo. Essas posições não são compatíveis de consenso, não podendo, portanto, apresentarem-se como fundantes da mesma concepção teórica de coletivo. Entender a diversidade de pressupostos teóricos e identidades da EA no Brasil, não significa abraçar a todos como fundantes da mesma proposta, como se assim a tornasse universal e plural. Sobre isto, concordamos com Batista, quando diz:

Nesta perspectiva, conforme identificamos em nossos estudos, está clara a opção pela via da descentralização, embora tenha se efetivado muito mais como um

processo de desconcentração²⁴, inclusive na educação ambiental.

Entretanto, a gestão da educação ambiental apresenta aspectos especiais, às vezes conflituosos do ponto de vista da elaboração das políticas, o que exige uma análise que considere a diversidade da educação ambiental não só do ponto de vista conceitual, mas principalmente por representar um espaço de disputas de interesses profundamente antagônicos, embora aos olhos da aparência isto não se evidencie claramente. Tal fato produz a falsa idéia de que a defesa do meio ambiente é uma luta da sociedade de forma homogênea e solidária, tentando evitar que vejamos a sociedade em sua essência: uma arena política composta de grupos, interesses e concepções que disputam permanentemente o seu controle. (BATISTA, 2007, p.43)

Como exemplo desta contraditoriedade de conceitos fundamentais podemos analisar mais ampliamente a hermenêutica (inclusa na escola do pensamento fenomenológico) e a teoria crítica. Logo de início podemos estabelecer que, nem uma e nem outra são escolas consensuadas em suas posturas investigativas e epistemológicas. Dentro da teoria crítica e da hermenêutica existe uma multiplicidade de outras concepções que diferem umas das outras, apesar de reunidas em mesmo grande grupo de pensamento. Segundo Triviños:

A Fenomenologia, sem dúvida, representa uma tendência filosófica que, entre outros méritos, parece-nos, tem o de haver questionado os conhecimentos do positivismo, elevando a importância do sujeito no processo da construção do conhecimento. Na pesquisa educacional, através especialmente dos estudos de sala de aula, permitiu a discussão dos pressupostos considerados como naturais, óbvios. Mas o esquecimento do histórico na interpretação dos fenômenos da educação, sua omissão do estudo da ideologia, dos conflitos sociais de classes, da estrutura da economia, das mudanças fundamentais, sua exaltação da consciência etc. autorizam a pensar que um enfoque teórico dessa natureza pouco pode alcançar de proveitoso quando se está visando os graves problemas de sobrevivência dos habitantes dos países do Terceiro Mundo. (TRIVIÑOS, 2007, p. 48-49)

Nesta passagem o autor nos esclarece, dentre outras contradições

²⁴ "Casassus (1995), desenvolve uma reflexão por demais interessante para a compreensão desta diretriz enquanto modelo de gestão. Em sua discussão, o autor procura estabelecer a diferença entre descentralização e desconcentração buscando esclarecer o permanente conflito de entendimento em torno destes conceitos. Para este autor, a desconcentração reflete processos cujo objetivo é assegurar a eficiência do poder central, pela distribuição de tarefas a níveis menores da institucionalidade. Já a descentralização é um processo que visa assegurar o poder local permitindo que as pessoas participem efetivamente nas decisões da política a ser implementada. Por este viés, a descentralização por vezes pressupõe o exercício da democracia o que não corresponde a realidade, segundo muitas experiências postas em prática". (BATISTA, 2007, p. 34)

existentes, um pressuposto inconciliável entre uma ação baseada na hermenêutica (que representa a fenomenologia) e outra na teoria crítica, que tem na prática social, e por isso na história seu critério de verdade. Segundo o mesmo autor:

Talvez uma das idéias mais originais do materialismo dialético seja a de haver ressaltado, na teoria do conhecimento, a importância da *prática social* como critério de verdade. E ao focar historicamente o conhecimento, em seu processo dialético, colocou em relevo a interconexão do relativo e do absoluto. Desta maneira, as verdades científicas, em geral, significam graus do conhecimento, limitados pela história, mas, como já dissemos em outro lugar, este relativismo não significa reconhecer a incapacidade de o ser humano chegar a possuir a verdade. (TRIVIÑOS, 2007, p. 51)

Até a própria teoria crítica não é um campo consensual, tendo um amplo campo abrangência e de teórico que se alinham com tal posicionamento. A escola considerada como teoria crítica, no entender dessa pesquisa, é a inaugurada pela Escola de Frankfurt, por um grupo de intelectuais com o objetivo de contribuir com pesquisas que permitissem a compreensão crítica e global da sociedade contemporânea (LOUREIRO, 2005, p.325). Porém nos dias de hoje, e principalmente no campo da EA, a abordagem crítica é usada em seu sentido mais expandido, sendo utilizada como pressuposto para abordagens questionadoras do modelo societário vigente. Assim, tornou-se sinônimo de tudo o que questiona o reducionismo biológico da EA e o modelo de desenvolvimento, seja uma apreensão marxista, fenomenológica, anarquista, ou qualquer outra.

Neste sentido, quando o documento estabelece esse como sendo seu Marco Conceitual, torna-se confuso, sem um elemento teórico-metodológico coerente que garanta sua operacionalidade.

Uma outra dificuldade que pode ser advinda desta diversidade proposta, é a sua adesão a “face humana” do ideário neoliberal, quando o mesmo propõe o respeito as diversidades, que naturaliza situações historicamente constituídas de

exploração daqueles que vivem do trabalho. Isto considerado, o intento de enfrentamento, de embate para a superação das causas da alienação humana, em busca de uma autonomia e da constituição de sociedades sustentáveis, ganha ares de sonhos idealizados.

O ProFEA tem como proposta promover a formação dos educadores(as) ambientais através da constituição de coletivos educadores. Esta proposta de formação tem com objetivo:

(...)promover a reflexão crítica, aprofundamento conceitual, instrumentalização para a ação, proatividade dos seus participantes e articulação institucional visando a continuidade e sinergia de processos de aprendizagem de modo a percolar, de forma permanente todo o tecido social da região foco. (JÚNIOR & SORRENTINO, 2005, p. 61)

Os coletivos educadores possuem uma estrutura horizontalizada de formação, onde pretende-se – e isto é declarado no documento - não existir hierarquias, nos diversos grupos de formação, chamados pelo ProFEA de Pessoas que Aprendem Participando – PAP. Importante assinalar que, sem dúvida alguma a criação de uma estrutura como a dos coletivos educadores constitui-se em um avanço no quesito participação e democratização dos espaços de atuação. Todavia percebo que, objetivamente são passíveis de não se concretizarem como o pretendido, visto que, de certa forma, desconsideram os conflitos de classe e as disputas de poder e de hegemonia, presentes na dinâmica social, dentro do modo de produção capitalista. Neste sentido, Batista coloca que:

(...) em nosso entendimento as partes só se realizam efetivamente quando pensadas a partir da totalidade, não apenas no sentido singular, mas igualmente nas interconexões presentes na realidade total. Isto significa dizer que a proposta do coletivo educador, principalmente no que se refere a formação de educadores ambientais deverá considerar que todos os fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais, presentes em sua

singularidade, são historicamente situados. Portanto espelho de uma estrutura social, no mínimo merecedora de fortes questionamentos na perspectiva de supera-las. (BATISTA, 2007, p. 53)

Não percebendo isto, a arquitetura da capilaridade²⁵ pode facilmente tornar-se hierarquizada, e pontos de embates e conflitos de interesses que impediriam a fluidez na percolação desejada. A simples diferença entre as instituições e pessoas que formarão cada nível de PAP²⁶, pode por si só instaurar um processo democrático falho, ou de participação nos moldes do ideário neoliberal. Não somente isto, mas também a desigualdade, proporcionada pela diferença de classes, pode ocasionar participação também desigual, visto que nem todos têm acesso fácil aos meios de transportes, alimentação e outros quesitos, que se tornam necessários quando da realização das reuniões dos coletivos educadores, restringindo assim a participação efetiva de todos. Como não é previsto um fundo para a realização de todos os coletivos, a solução destas questões fica a cargo exclusivo do próprio grupo, que precisa ir atrás de parcerias, que nem sempre permitem a autonomia de atuação do coletivo.

Portanto, a participação se constitui em um chamado para o envolvimento das pessoas em seus processos educativos formais ou não formais, de modo que assim se capacitem para a construção de soluções para os conflitos ambientais que se apresentam. Nesta proposição apresenta-se a negação de uma categoria fundamental presente nas relações sociais que é a contradição. Vivemos numa sociedade de classes e, portanto, de interesses antagônicos. Obviamente, essas contradições se refletem também nos conflitos ambientais, em que muitas vezes estão em jogo os interesses do mercado, da sociedade e do Estado, disputados em condições de desigualdades. Portanto, a apologia da cooperação não pode desconsiderar a necessidade concreta de superação das relações desiguais econômicas e de poder de Estado. (BATISTA, 2007, p. 20)

²⁵ como é chamada a estratégia de difusão das informações e instauração dos processos de formação, através de uma ação em rede entre os diversos PAPs

²⁶ PAP1 – Órgão Gestor da PNEA; PAP2 – Coletivo Educador; PAP3 – Formadoras(es) de Educadoras(es) Ambientais; PAP4 – Educadoras(es) Ambientais Populares que animam as COM-VIDAS (Comunidades de Aprendizagem e Qualidade de Vida) (MMA/ProFEA, 2006, p. 40)

3.5 Inserção da EA nas IES brasileira: breve análise a partir relatório da pesquisa “Mapeamento da Educação Ambiental em instituições brasileiras de Educação Superior: elementos para a discussão sobre políticas públicas”

No texto do artigo 2º da lei nº 9795/99, que dispõe sobre a educação ambiental, afirma a essencialidade da EA como componente da educação nacional permanente e propõem sua inserção em todos os níveis e modalidades do processo educativo. Mais adiante, em seu capítulo II, que irá tratar da PNEA, dispõe em seu artigo 8º quatro linhas de atuação para as atividades a ela vinculadas: (I) capacitação de recursos humanos; (II) desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações; (III) produção e divulgação de material educativo e; (IV) acompanhamento e avaliação. Destas quatro linhas, posso deduzir que as IES atua em todas elas. Porém historicamente, e também segundo a tríade que deve caracterizar as IES (pesquisa-ensino-extensão), o desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentação e a capacitação de recursos humanos, talvez sejam as duas linhas que possuem maior sintonia com essa modalidade de ensino. Por isso, antes de analisar as PGLS em EA, faremos uma incursão discreta sobre com a universidade e a EA se relacionam, diante das propostas delineadas na lei de EA. Com este esforço, pretendo entender até onde as propostas de políticas públicas para a EA influem na formação crítica do educador(a) ambiental, ou o quanto essas estão ligadas as receitas de ajuste do pensamento neoliberais. Outrossim, pretendo também lançar um olhar, a fim de perceber como reagem as IES, pressupondo o seu papel de problematizadora da realidade dessas políticas. Finalizo minhas intenções com a abertura desse debate, com um olhar específico para o que foi analisado pela pesquisa com relação aos PGLS em EA.

Para adensar essa análise, partimos dos dados, resultados e conclusões da

pesquisa “Mapeamento da Educação Ambiental em instituições brasileiras de Educação Superior: elementos para a discussão sobre políticas pública”, realizada pela Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (RUPEA), reconhecida como um importante espaço de articulação e fortalecimento de instituições universitárias e de seus sujeitos sociais na promoção de iniciativas e programas educacionais comprometidos com a construção de sociedades sustentáveis. (MEC/RUPEA, 2005, p. 4).

Como justificativa para a realização da pesquisa mencionada, os pesquisadores da RUPEA consideram que:

(...) as IES representam importantes espaços sociais para reflexão, formação e difusão de novas concepções de desenvolvimento e sustentabilidade, participando numa perspectiva mais ampla do estabelecimento de sociedades mais justas, solidárias e ambientalmente sustentáveis. Porém, a despeito da importância e do potencial das IES para a formação, pesquisa, extensão e gestão ambiental, esses contextos ainda permanecem carentes de políticas específicas que visem apoiar e incentivar o fortalecimento de ações e estruturas de EA já existentes e a criação de novos espaços de disseminação de práticas educativas ambientais. Além disso, o meio universitário representa um importante espaço de educação profissional e de formação de futuros professores, o que assume um significado da maior importância na sustentação do processo de incorporação da EA nos demais níveis de ensino, por meio da formação inicial, continuada e dos programas de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) e extensão. (MEC / RUPEA, 2005, p. 4)

Entendo, em concordância à justificativa dada a pesquisa que as IES são espaços educativos formadores. Muitos do que “passam” pela universidade , poderão exercer algum tipo de liderança, e iniciar processos educativos e de formação, cuja importância é primordial, no contexto de uma busca de hegemonia para uma visão emancipatória e transformadora de EA. Por isso, estabelecer uma análise dos processos políticos – e não somente das políticas - que influem nesse nível de ensino torna-se essencial, na medida em que há um embate de forças, que no âmbito desta pesquisa o localizamos nas disputas entre o público e o privado.

É importa demarcar alguns distanciamentos de ordem metodológica, que não permitem uma analogia direta entre a análise que proponho e a que foi proposta e realizada pelo MEC/RUPEA.

A diferença primordial localiza-se no recorte feito pela pesquisa MEC/RUPEA. Sua abrangência é amplamente maior do que o presente trabalho, visto que analiso apenas no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, e a pesquisa MEC/RUPEA tem uma abordagem nacional. Outra diferença importante é o universo de participantes das IES abordadas. Dada a abrangência da pesquisa MEC/RUPEA (nível nacional), não seria possível analisar todas as IES brasileiras, optando então os pesquisadores por determinar uma população de pessoas convidadas a participar. O critério para a realização se constituiu de docentes e pesquisadores de EA nas IES brasileiras, que fazem parte da RUPEA e de outros em processo de adesão ou com interesse em conhecer a RUPEA (MEC/RUPEA, 2006, p.8). Optei, na presente pesquisa por analisar todas as universidades que possuíam cursos de especialização em EA no estado do RJ, pois tenho a intenção de analisar onde se concentram tais iniciativas – se na esfera pública ou privada – e no que isso implicará na formação crítica do educador(a) ambiental. Este fato remete a outra diferença entre as duas pesquisas: analiso somente as PGLS em EA, ou seja, as especializações. Novamente o recorte dado pela RUPEA é muito mais amplo, pois ela analisa a inserção da EA, em todos os espaços possíveis de atuação em uma IES.

Feita esta distinção, a pesquisa realizada pelo MEC/RUPEA, torna-se o passo inicial das minhas análises, devido a amplitude de seu recorte de pesquisa.

Um dos primeiros dados que me chamou a atenção, está relacionado ao percentual de IES divididas por suas categorias administrativas (na pesquisa

MEC/RUPEA denominada natureza jurídica). A pesquisa MEC/RUPEA aponta que, das 22 IES representadas na pesquisa, 14 (64%) são públicas e 8 (36%) privadas. Quando comparamos com a realidade analisada no presente trabalho, onde encontramos um percentual de cursos de PGLS em IES privadas muito superior aos das públicas, causo-me uma estranheza inicial. Em contrapartida analiso os dados apresentados pela pesquisa MEC/RUPEA, como sendo resultado do recorte feito para o delineamento da população a ser pesquisada. SE todos os pesquisados pelo MEC/RUPEA, pertencem ou tem interesse em EA, penso que de alguma forma esses representantes já estão inseridos nas discussões de concepções e práticas da EA brasileira. Conforme o debate já realizado neste trabalho, as IES públicas são as que concentram maior número de pesquisas, e pós-graduações do tipo *stricto sensu*, devido as condições político-econômicas já analisadas aqui, em capítulo anterior. Nesta linha de raciocínio, é notória a presença maior de IES públicas em espaços onde os representantes se inserem em trabalhos de pesquisa, como é o caso da RUPEA, de onde emergiram os componentes da população pesquisada. Analisando sobre este viés, posso deduzir que esses dados reforçam ainda mais as constatações feitas no capítulo anterior deste trabalho: as de que, nas universidades privadas, a pesquisa é extremamente restrita e quando surge, emana de projetos de extensão, que sofrem certo adensamento para tornarem-se projetos de pesquisa aplicada.

3.6 Os cursos de especialização na pesquisa MEC/RUPEA

Na pesquisa MEC/RUPEA, um capítulo foi inteiramente destinado aos cursos de especialização (os PGLS) em EA existentes no Brasil, dentro da

população pesquisada. A pesquisa constatou que os cursos de especialização tiveram o seu início de criação a partir da década de 90 (o mais antigo criado em 1992 – EA e sustentabilidade). O trabalho destaca também o curso de Educação para Gestão Ambiental, realizado pela UERJ/FE no período de 1998 a 2003, que integravam o Programa de Despoluição da Baía de Guanabara (PDBG), e que formou mais de 1636 profissionais.

Um outro destaque importante na análise feita, foi sobre as metodologias de alguns cursos, que buscaram a interdisciplinaridade, a partir da atuação de docentes dos mais diversos departamentos da IES, além de sua abordagem de ação-reflexão contida nas atividades de ensino. Sobre a criação de um ambiente favorável à interdisciplinaridade, propiciado pelas PGLS, destaco:

Segundo Riojas (2003, p. 236), há algumas razões que fazem da pós-graduação a alternativa para trabalhar com a questão ambiental com base na complexidade e na interdisciplinaridade, como: os sujeitos que têm acesso a esses programas de pós-graduação, além de conhecerem um campo de saber, possuem experiência de trabalho que lhes permite ter vivência direcionada a alguns problemas ambientais, o que possibilitará possível enfoque interdisciplinar e também maior consciência da necessidade de visão mais complexa sobre os problemas e mais abertos a mudanças e inovações. (MORALES, 2007, p. 98)

Apesar da análise minuciosa traçada pela pesquisa RUPEA, notei que as tensões relacionadas entre o Ensino superior público e o privado não foram contempladas. Entendo esta tensão com central nos processos de criação e funcionamento dos cursos na modalidade especialização. A própria pesquisa RUPEA destaca que, esta modalidade não recebe incentivos financeiros de nenhuma agência de fomento à pós-graduação, tendo como única fonte de receita o pagamento de mensalidades, realizada pelos alunos. Este fato, quando ocorre em uma universidade privada, abre um campo propício a mercantilização da formação

do educador(a) ambiental, e quando realizada no âmbito das instituições públicas de ensino superior, promove um processo silencioso de privatização deste espaço.

Assim sendo, acho primordial explicitar em “quais mãos” se encontra hoje a formação do profissional educador ambiental: se no setor público ou privado, visto que esse profissional “recebe reconhecimento que advém da aquisição de um saber, da titulação formal e das relações que se constroem nessas esferas, como o próprio reconhecimento entre os seus pares” (CARVALHO apud MORALES, 2007, p. 81).

Neste sentido, os cursos PGLS passam a ser criados a partir de uma demanda de mercado de trabalho, típico ciclo do modo de produção capitalista.

Afirma Morales que:

A dimensão ambiental, questionada e desenvolvida principalmente pelos movimentos ambientalistas e pelas organizações não-governamentais e governamentais, ao ser incorporada nos discursos oficiais, tais como desenvolvimento sustentável, Agenda 21, políticas ambientais, entre outros conceitos e problemáticas socioambientais, gerou um movimento no mercado que se abriu para um mundo de empregos e profissionalização no campo ambiental, bem como para a educação ambiental, como destaca Gutiérrez-Perez (2005, p. 177), ao evidenciar o profissional do setor ambiental como novo campo de ação e profissionalização socioambiental. (MORALES, 2007, p. 105)

Só que o mercado agora nascente, emerge de uma crise societária. Do meu ponto de vista, é contraditório estabelecer uma relação de tensionamento e transformação societária, a partir das próprias questões inerentes a crise. Os cursos de especialização no país expandem-se, mas não acreditamos que seja APENAS por conta de uma busca para as soluções socioambientais e para a realização da transformação social pretendida. Acredito que esses cursos crescem por terem uma legislação flexível e por sofrerem a dinâmica do mercado de capitais, que atua fortemente nas modalidades de profissional que formará. Portanto, UMA PRESSÃO SOCIAL EXISTENTE É ABSORVIDA NO PROCESSO DE REPRODUÇÃO DO

CAPITAL.

Importante assinalar que, não é por isso que deixarão de exercer um papel importante no questionamento do que se estabeleceu como conhecimento científico válido, e na ampliação das discussões sobre a complexidade ambiental. Não posso negar também, que esses espaços de educação pós-graduada atuam na legitimação da situação profissional do educador ambiental. O que chamo a atenção é para a real condição de crescimento dessa modalidade de pós-graduação, que não está centrada na questão da formação para pensar a crise, mas sim em uma proposta mercadológica de expansão do ensino superior privado.

Brugger (*apud* Morales, 2007) destaca que alguns dos cursos de especialização ainda possuem uma visão instrumental de mundo, como base filosófica. A autora constata isto, a partir da observação de um maior número de temas ecológicos, com tendências naturalistas, e de temas instrumentais, como gestão e administração.

Acredito que isto se dê, motivado pela real intenção na abertura desses cursos, por parte das IES: especializar trabalhadores para um mercado “ambiental” de trabalho crescente. A visão instrumental e pragmática constatada pela autora, não se dá somente por uma opção filosófica neutra, na determinação temática do curso. Esta determinação, a meu ver, é intimamente ligada a toda estrutura social, política e econômica do contexto histórico sob o modo capitalista, e aportado no ideário neoliberal.

Algumas das considerações preliminares são importantes destacar. A primeira delas, que acho pertinente o destaque, encontra-se no seguinte trecho:

Acredita-se, de fato que, para conquistar legitimidade perante a comunidade acadêmica, uma política nacional de ambientalização da Educação Superior

deva ser flexível, para contemplar a diversidade dos contextos institucionais e assegurar o direito à autonomia das instituições e dos cursos, particularmente em matéria de planejamento curricular e pedagógico. (MEC/RUPEA, 2007, p. 130) grifos nossos.

Penso que é preciso cautela ao pensar a flexibilidade e a contemplação da diversidade enquanto política pública para qualquer contexto em que se insira. Este é um conceito apropriado pelo ideário neoliberal, que ao mesmo tempo em que serve a flexibilização mercantil transnacional, com o objetivo de manter a sobrevivência do capital, serve como forte componente ideológico, no intuito de manter a “face humana” das diretrizes avassaladoras do modo de produção capitalista.

As considerações finais também apontam para uma abertura no campo disciplinar para a interdisciplinaridade, a partir da inserção da educação ambiental na educação superior. Porém mostra que essa inserção sofre dificuldades, pois as IES possuem uma estrutura departamental rígida e hiperespecializada, com uma certa ausência de articulação intra e interinstitucional. Neste sentido, os PGLS EA, segundo Morales (2007), são um importante espaço de instalação e experimentação de uma dinâmica interdepartamental, nas IES. Sobre isso, Tozoni-Reis declara que:

Estabelecer parcerias sistematizadas entre as unidades acadêmicas da área de educação e as unidades acadêmicas das áreas específicas é uma necessidade no ensino superior, até mesmo como forma de criar condições para o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares. Isso remete à discussão sobre a estrutura e o funcionamento das instâncias universitárias. [...] a organização interdisciplinar das atividades de ensino nas universidades, de certa forma, exige a superação da obsoleta estrutura departamental, estabelecida por políticas educacionais autoritárias, já historicamente superadas. (TOZONI-REIS, 2004, p. 153)

A pesquisa aponta a necessidade de se aprofundar no entendimento da diferença entre políticas e programas institucionais de EA. Isto se deve ao fato de muitos dos sujeitos da pesquisa terem apontado a falta de políticas institucionais

voltadas para a problemática socioambiental como um dos obstáculos para o desenvolvimento da EA nas IES.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente podemos ilustrar com alguns dados nacionais o galopante processo de privatização do nível superior de ensino. Em 2002, o Brasil contava com 3,5 milhões de estudantes de graduação, 120 mil de mestrado e doutorado, que se distribuíam em 165 universidades, 77 centros universitários e 1400 faculdades (entre faculdades integradas, isoladas e centro de educação tecnológica). Os números são esclarecedores: em 2005, ano de início da presente pesquisa, do total de 2165 IES no Brasil, 1934 eram do setor privado, sendo que desse montante 1520 são particulares em sentido estrito e 414 distribuem-se entre confessionais, filantrópicas e comunitárias. As IES privadas concentram 3.260.967 matrículas, de um total de 4.453.156²⁷. É notório que o crescimento da oferta no ensino superior no Brasil tem como protagonista o setor privado²⁸, e essa “avalanche” privatista é histórica, mesmo que por motivações políticas diferentes.

Conforme descrito na metodologia deste trabalho, os dados iniciais que usarei para a análise da formação do especialista em EA a partir das PGLS, são extraídos do Portal do Serviço de Informação da Educação Superior do INEP/MEC (SiedSup). Estes dados são necessários, para se obter um panorama geral e amplo da situação do ensino superior no estado do RJ, com o enfoque principal nas categorias público e privado. Logo adiante, analisarei as IES que oferecem os PGLS em questão neste trabalho, procurando relacionar suas propostas ao que observo no contexto geral do estado e em consonância com o que se propõem para o país, em termos de ensino superior.

²⁷ Dados retirados do quadro sinóptico do INEP – 2005 – Censo do Ensino Superior

²⁸ No Brasil, em 1998, 62% dos estudantes estavam matriculados em instituições de ensino superior (IES) particulares (...). Esse crescimento acentuado torna o ensino superior brasileiro o mais privatizado da região, contra 10% na Bolívia, 16% na Argentina e 17% no México. (Leher, 2001; p. 152)

4.1 O dados gerais sobre as IES do estado do RJ – um breve relato sobre o macrocenário estadual do ensino superior e seus direcionamentos

Como primeira análise, refiro-me a distribuição das 149 IES do estado do RJ conforme a o gráfico²⁹ apresentado abaixo:

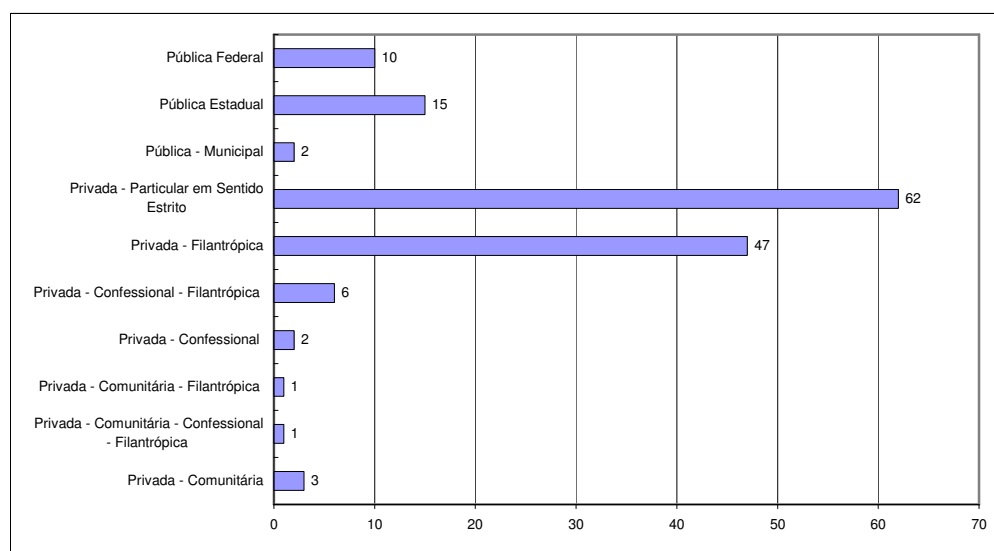


Figura 1: IES do Estado do RJ por Categoria Administrativa

O projeto de lei 7200/2006 prevê que a educação superior é um bem público e que precisa cumprir a sua função social em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ao observar o quadro acima, desvela-se a contradição entre a idéia de público e o fato de a oferta de ensino superior ser maior no setor privado. Entendo o significado de público em acordo com Benevides:

É preciso lembrar o significado de público: público é aquilo que é de todos, ou seja, o que não pode ser apropriado nem por pessoas individualmente nem por grupos, partidos, facções, alianças, grupos econômicos e

²⁹ Todos os gráficos, tabelas e quadros, presentes neste capítulo, foram gerados por mim, a partir de pesquisa e sistematização dos dados constantes no banco de dados, acessado no portal SiedSup, do INEP/MEC. Esses dados foram atualizados pela última vez na data de 20/09/2007.

familiares. Nesse sentido, quando o que é público passa a ser apropriado para fins particulares, seja de pessoas ou de grupos, temos a ausência do que caracteriza uma democracia, ou seja, a união das virtudes republicanas e das virtudes democráticas. (BENEVIDES, 2002, P. 69)

Pode-se perceber, a partir do número de IES inclusas nesta categoria (privada em sentido estrito ou particular e privada filantrópica, principalmente), que o ensino superior no estado do RJ está nas mãos da iniciativa privada, deixando, portanto de ser um bem de todos, um bem público.

O outro componente marcante dos números apresentados, é o grande número de IES com caráter filantrópico. Uma provável explicação para este fenômeno é o quadro de isenções fiscais que IES desta categoria agrupam em suas receitas, por terem explícitos o seu caráter filantrópico. Essas isenções chegam a um percentual de até 25% das despesas fiscais dessas instituições.

Das definições descritas no Portal SiedSup do INEP, lemos o seguinte:

Privadas

São as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Podem se organizar como:

Instituições privadas com fins lucrativos ou Particulares em sentido estrito - instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Instituições privadas sem fins lucrativos, que podem ser:

Comunitárias - instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade;

Confessionais - instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas;

Filantrópicas - são as instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, *em caráter complementar às atividades do Estado*, sem qualquer remuneração. (Portal SiedSup/INEP, acessado em 04/02/2008) grifo nosso

Posto isso, entendo ser claro, que as IES privadas filantrópicas têm, como objetivo definido, um caráter complementar às necessidades de oferta de vagas na educação superior pública. Percebo, porém que o quadro apresentado não parece

ser o de uma proposta complementar, pois o número de IES nessa categoria, supera em muito as que são públicas. Neste sentido, entendo que o que se configura é um processo privatizante do ensino superior.

Um outro sentido pode ser extraído desta questão, e posto a nós para reflexão. O caráter filantrópico³⁰, bem como o comunitário iguala-se, de certa forma, em suas propostas declaradas de democratização do ensino superior, através do acesso a este nível de ensino, ou gratuitamente ou com custos inferiores àqueles ofertados pelas privadas em sentido estrito. Acredito ser esta uma proposta semelhante a da educação superior pública, e observo, neste sentido uma sobreposição de funções sociais. Outrossim, avalio esta sobreposição como contraditória, ao se tratar do acesso à educação superior a todos, de forma gratuita e de qualidade. Muitas das universidades declaradas filantrópicas possuem altas mensalidades, tornando o acesso a esse nível de ensino, privilégio de poucos. A relação com a comunidade, na construção de um processo participativo na educação superior, também é a proposta de uma educação pública, assim como as IES comunitárias. Por isso, não vemos sentido, em termos de uma proposta de democratização do ensino superior, a existência de IES filantrópicas e comunitárias, a não ser a de ratificação do pensamento liberal, que posiciona a propriedade particular e os direitos sobre ela, como um dos eixos de construção da liberdade individual.

No que concerne a IES privadas em sentido estrito, ou particulares, a idéia de ser complementar ao ensino superior público, já perdeu sua confirmação objetiva,

³⁰ **Filantropia:** *sf* (*gr philanthropía*) 1 Amor à humanidade. 2 Caridade. *Antôn:* *misanthropia*, *antropofobia*. / **Filantrópico:** *sm* (*gr philanthropikós*) 1 Inspirado pela filantropia. 2 Relativo à filantropia. 3 Que dispensa ou recebe ajuda de fundos reservados para fins humanitários: *Instituição filantrópica*. *Antôn:* *misantrópico*. (Dicionário Michaelis Online: <http://michaelis.uol.com.br>, acessado em 05/02/2008)

visto que o número de IES privadas nesta categoria já ultrapassa o número de IES públicas em mais do que o dobro.

As IES do estado do RJ de apresentam, por organização acadêmica conforme a figura 2, abaixo:

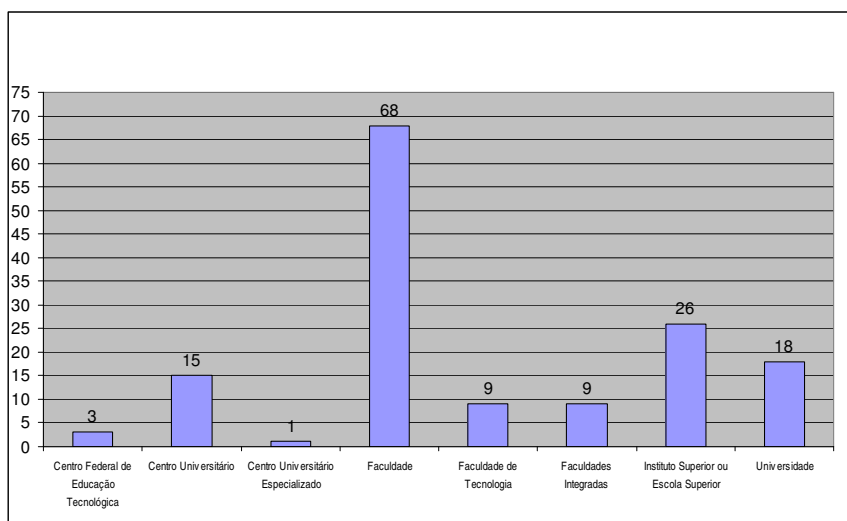


Figura 2: IES do Estado do RJ por Organização Acadêmica

Através dos gráficos, é importante assinalar a grande diferença existente entre as categorias de organização acadêmica *faculdade*, sejam elas de tecnologia ou integradas, e as demais categorias. Isto se deve, em parte, pelo fato do nível mínimo de exigência para se iniciar e manter o funcionamento de uma IES inclusa nessa categoria, como se pode extrair de um trecho do projeto de lei 7200/2006:

Seção IV

Da Faculdade

Art. 18. Classificam-se como faculdades as instituições de ensino superior que tenham como objetivo precípua a formação pessoal e profissional de garantida qualidade científica, técnica, artística e cultural, e que atendam ao requisito mínimo de um quinto do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado em efetivo exercício docente.

Parágrafo único. Duas ou mais faculdades credenciadas, atuando no mesmo Município, podem articular suas atividades mediante regimento comum e direção unificada, na forma proposta por seu plano de desenvolvimento institucional. (PL 7200, 2006, p. 7)

Ou seja, são IES exclusivamente voltadas para o ensino, sem nenhum regulamento que exija destas instituições promoção, ou mesmo incentivo ao trabalho de pesquisa, característica estruturante de uma IES. Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), também auxilia na consolidação de uma certa indefinição, quanto a real necessidade de uma IES realizar pesquisa. Em seu texto, quando fala de pesquisas, as ações propostas são apenas *estimular* e *incentivar*, não se encontrando ações mais determinantes como *realizar* pesquisas. As faculdades (incluindo as faculdades integradas e as tecnológicas) no estado do RJ distribuem-se entre as categorias administrativas conforme a tabela abaixo:

Tabela 3: Distribuição de faculdades por categoria administrativa

Categoria Administrativa	Número de Faculdades
Privada comunitária	2
Privada - Comunitária - Confessional - Filantrópica	1
Privada - Comunitária - Filantrópica	1
Privada – Confessional	1
Privada - Confessional – Filantrópica	2
Privada – Filantrópica	23
Privada - Particular em Sentido Estrito	33
Pública - Municipal	2
Pública – Estadual	1
Pública – Federal	2

Um destaque deve ser dado ao número de faculdades ingressas na categoria *privada – particular em sentido estrito* e as *privadas - filantrópicas*, que supera a soma de todas as outras categorias administrativas. Este dado dá sentido a

interpretação de que, o ensino superior no estado do RJ está majoritariamente na esfera privada, acompanhando os direcionamentos nacionais e internacionais, para a educação superior. Neste sentido, tais constatações trazem todas as implicações já relatadas no desenvolvimento teórico da presente pesquisa, quanto à privatização desse nível de ensino.

Uma segunda observação que pode ser realizada, é o número de institutos superiores ou escolas superiores (26), que ultrapassa o número de universidades, e os centros universitários (15), que quase se igualam em número de instituições universitárias. Essas categorias de organização acadêmica, possuem como característica a atuação específica para formação de graduados e pós-graduados, particularmente nas áreas tecnológicas e na formação para o magistério. IES nesta categoria de organização acadêmica são voltadas exclusivamente para as atividades de ensino.

4.2 *Os dados de IES do estado do RJ que oferecem PGLS em EA*

Inicialmente trataremos os dados de todas os PGLS em EA relacionados, a partir de pesquisa feita conforme já mencionado na metodologia deste trabalho. Os cursos de PGLS em EA relacionados se distribuem da seguinte forma:

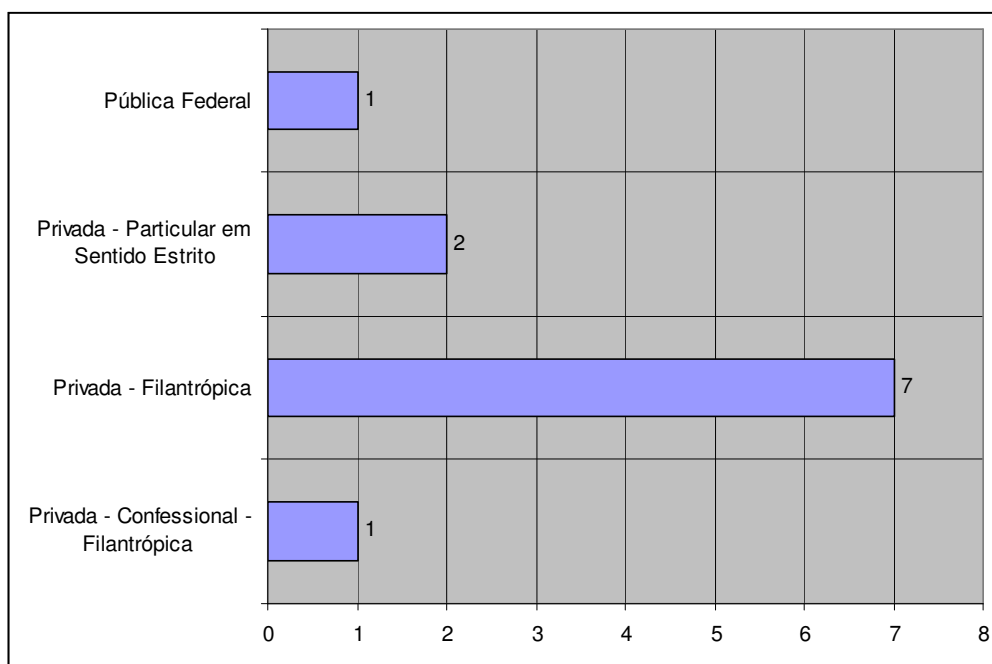


Figura 3: IES do Estado do RJ que anunciaram oferecer PGLS em EA no período da pesquisa, distribuídas por categoria administrativa.

Os dados encontrados relacionam-se diretamente com os encontrados para todo o estado do RJ. A categoria *privada – filantrópica* detêm a maioria dos cursos PGLS em EA. O setor público é representado apenas com uma instituição federal (Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-Campos)). O que podemos refletir sobre esse painel apresentado, é a concentração total dos PGLS na iniciativa privada, decorrendo disso todas as implicações institucionais já relatadas. Este fato gera algumas indagações quanto ao que realmente mobiliza tais instituições, para a abertura dessa modalidade de ensino: se uma questão de necessidade de formação, em virtude da urgência da problemática socioambiental, ou de uma formação visando um mercado de trabalho que surge a partir da crise. Acredito serem dois objetivos distintos: o primeiro prima por formação para a busca de soluções e reflexões focadas em determinado recorte da problemática socioambiental – no presente estudo o recorte educacional. O segundo objetiva a

formação de recursos humanos. As apropriações do discurso ecologicamente correto, realizada pelo modo de produção capitalista, geram uma demanda de mercado, que agrega valor ao produto final. Sendo assim, as empresas passam a possuir setores especializados na questão ambiental, a promover projetos de educação ambiental, e com isso têm seus produtos valorizados no mercado. Há também uma demanda de profissionais com conhecimentos específicos na área ambiental, para promover a adequação do sistema empresarial às normas e legislações ambientais do país. Portanto, no meu entender, este segundo objetivo é conflitante com uma proposta de educação ambiental emancipatória, e que pretende a construção de uma outra alternativa societária, pois obedece a uma dinâmica do capital, onde a IES tem o papel de formar indivíduos para o setor produtivo, mantendo, de certa forma, o ideário do capital. Além do mais, esta é uma visão pragmática e até certo ponto tecnicista da problemática socioambiental, que pode ser afirmada a partir da manutenção do quadro que ora analisamos.

Outra reflexão que emerge deste panorama inicial, vem da observância de uma ausência do ensino superior público, na oferta de cursos PGLS em EA. Este fato nos traz indagações sobre qual o valor atribuído aos cursos de PGLS, por parte dos órgãos responsáveis pela pós-graduação no país, visto que não são incluídos nas avaliações periódicas dos programas de pós-graduação das IES de todo o país.

As instituições que promovem cursos de PGLS em EA estão inseridas majoritariamente, na organização acadêmica do tipo *universidades*.

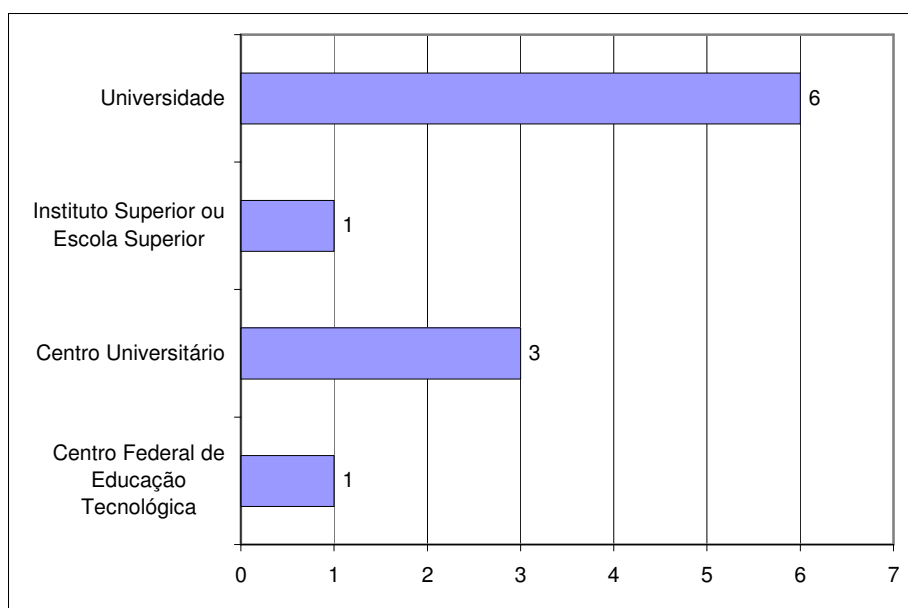


Figura 4: IES do Estado do RJ que anunciaram oferecer PGLS em EA no período da pesquisa, distribuídas por organização acadêmica.

Pode-se deduzir deste dado, a partir de uma análise inicial, um entendimento dessa modalidade de ensino, como um caminho para a pesquisa acadêmica, bem como para cursos de mestrado, conforme já discutido no desenvolvimento teórico. Isto poderia explicar, em parte, uma maior presença das universidades, na oferta desses cursos. Com um grau de exigência maior, por parte da legislação, essas IES precisam manter certo número de projetos de pesquisa, e isso pode alavancar, de certa forma, a oferta de PGLS. Outro caminho possível para a análise, seria a estrutura organizacional que, em geral, é muito mais robusta em uma estrutura universitária: número maior de professores com mestrado e doutorado na própria instituição³¹; estrutura administrativa e de espaço físico capaz de comportar diversos cursos, simultaneamente aos cursos de graduação; um número maior de áreas e campos do saber, dentro da mesma IES, possibilitando a interdisciplinaridade necessária em um curso de EA, dentre outras condições.

³¹ Contudo, posso acrescentar a observação de que, alguns dos docentes envolvidos em cursos de PGLS em EA geralmente são convidados, pertencendo portanto, a outras instituições, muitas vezes por possuírem certo destaque na área em que atuam. Entendo que essa prática é estimulada, devido não só a qualidade acadêmica e profissional que esses docentes cedem ao curso, como também por se tratar de um atrativo de confiabilidade e excelência que agrega valor de mercado ao curso.

Um dado que deve ser evidenciado, é o fato de que todas as universidades que oferecem, ou anunciam oferecer cursos PGLS em EA, são de natureza *privada-filantrópica*, evidenciando ainda mais a constatação inicial, quando afirmo acreditar na escolha da alternativa filantrópica como busca de isenções fiscais atribuídas a esta categoria de organização acadêmica, ou seja, as intencionalidades estão voltadas para uma vantagem mercadológica e financeira que essa inserção oferece.

A tabela abaixo mostra como estão distribuídas as IES de acordo com sua organização acadêmica e a categoria administrativa na qual se inserem.

Tabela 4: Distribuição de IES do estado do RJ, que oferecem PGLS em EA, de acordo com sua organização acadêmica e categoria administrativa.

Categoria Administrativa	Organização Acadêmica			
	Universidade	Instituto Superior ou Escola Superior	Centro Universitário	Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET)
Pública Federal				1
Privada – filantrópica	5		2	
Privada - Confessional - Filantrópica	1			
Privada - Particular em Sentido Estrito		1	1	

De todas as classes de organizações acadêmicas envolvidas com a oferta de cursos de PGLS em EA, a única que possui maiores exigências quanto à presença de pesquisa em suas unidades de ensino são as universidades. As outras três modalidades, não possuem qualquer prerrogativa que as obrigue realizar a tríade pesquisa-ensino-extensão. Historicamente, cursos de PGLS estão vinculados basicamente à formação de especialistas para o mercado de trabalho, aperfeiçoamento de profissionais das mais diversas áreas e magistério do ensino superior. Portanto, essa modalidade de curso pós-graduado encaixa-se perfeitamente com a dinâmica das IES inclusas nas outras três categorias de organização acadêmica, que são basicamente voltadas para o ensino.

4.3 Perfil dos cursos de PGLS em EA entrevistados

Conforme já relatado na metodologia deste trabalho, das instituições que anunciavam oferecer cursos de PGLS em EA, somente em algumas foi realizada a entrevista com os seus coordenadores. Algumas categorias de análise procurarão seguir às mesmas propostas na pesquisa realizada pela RUPEA, a título de possibilitar alguma comparação entre os dados encontrados em nível nacional, com os obtidos na presente pesquisa. Como foi utilizado, como instrumento de investigação, uma entrevista semi-estruturada, nesta parte do presente capítulo, analisarei a parte objetiva do formulário de entrevista, procurando traçar comentários ao longo da apresentação dos resultados. As perguntas a que se referem os dados analisados, estão no formulário de entrevista (apêndice B).

O período de criação dos cursos entrevistados, coincide com o período apresentados nos dados da pesquisa MEC/RUPEA. O curso mais antigo entrevistado, teve sua criação no ano de 2000 e o mais recente em 2007. Os cursos se distribuem de acordo com o quadro abaixo:

Tabela 5: Cursos de PGLS em EA³²

IES	Cursos	Ano	Carga horária	Situação
1.Instituto A Vez do Mestre	Educação ambiental	2000	360 h	Em andamento
2.UCAM / JBRJ	Educação Ambiental	2005	360 h	Em andamento
3.CEFET-Campos	Educação Ambiental	2002	360 h	Em andamento
4.USS	Educação Ambiental em Ambientes costeiros	2006 (Parati)/ 2007 (Vassouras)	390 h	Em andamento
5.FESO	Educação Ambiental	2004	390 h	Concluído ³³
6.UNISUAM	Educação e política ambiental	2006	360 h	Em andamento
7.UGF	Educação Ambiental	2003	360 h	Em andamento

³² Os cursos numerados do 1 ao 8, foram entrevistados para a presente pesquisa. O restante (9 ao 11), os dados foram tirados de documentos e anúncios dos mesmos disponíveis na internet, nos sítios das respectivas IES.

³³ Esperando formar turma.

8.PUC-RJ	Educação Ambiental	2005	480 h ³⁴	Em andamento
9.UNIG	Educação Ambiental	-	360 h	Concluído
10.UNIVERSO (Niterói)	Gestão e Educação Ambiental	-	380 h	-
11.MSB	Educação Ambiental	-	360 h	-

A duração dos cursos varia entre 1 ano e 2 anos, sendo os que duram 1 ano e meio, os mais freqüentes. A periodicidade dos mesmos e a duração variam conforme a tabela abaixo:

Tabela 6: Duração e periodicidade dos cursos de PGLS em EA entrevistados

IES	Duração	Periodicidade
1.Instituto A Vez do Mestre	1 ano ³⁵	Semestral
2.UCAM / JBRJ	1 ano e 6 meses	Anual
3.CEFET-Campos	1 ano e 6 meses a 2 anos	Anual
4.USS	1 ano e 3 meses (Paraty) / 1 ano e 1 mês (Vassouras) ³⁶	Anual
5.FESO	1 ano e 6 meses	Anual
6.UNISUAM	1 ano e 6 meses	Fluxo contínuo ³⁷
7.UGF	1 ano e 6 meses	Depende da demanda (formação de turmas)
8.PUC-RJ	2 anos	Semestral

O que chama a atenção, ao analisarmos a duração e periodicidade desses cursos, é sua forma compacta. Podemos deduzir que, de certa forma funcionam na dinâmica de um mercado educacional cada vez maior, que é o da pós-graduação. A idéia de fluxo contínuo, realizada por uma das IES pode servir como exemplo da incorporação de uma espécie de “linha de produção” de especialistas em EA. Esta idéia vem de encontro com a constatação realizada anteriormente, e novamente a mesma indagação ressurge: como formar um educador(a) ambiental crítico, que inicie e, de certa forma, lidere os processos de transformação societária, necessários à construção de sociedades sustentáveis? Como realizar o processo de

³⁴ Deve passar para 360 horas, na mudança de coordenação.

³⁵ Incluindo a monografia de final de curso

³⁶ O curso é ministrado em duas sedes da universidade

³⁷ O candidato a cursar o programa, pode ingressar em qualquer momento do curso. Os módulos se repetem ciclicamente.

ação-reflexão, indispensáveis para o entendimento da complexidade ambiental, num fluxo de formação que mantêm o ideário liberal de linha de produção?

Outro fato que nos chama a atenção é a periodicidade de um dos cursos, que está diretamente ligado à formação de turmas. Este fato está ligado a um outro item da entrevista, que é o motivo que leva a instituição a abrir turmas. É quase unânime o critério de número mínimo de inscritos para o início do curso. A exceção está apenas para os cursos realizados pelo CEFET-Campos, em que o processo seletivo para abertura de turma se dá por abertura de edital público.

Nesse sentido, a prioridade não está baseada na necessidade de formação específica para o enfrentamento da problemática ambiental, mas sim em uma questão econômica, que se coloca como condição primordial. Ou seja, a instituição não inicia uma turma de formação, se ela não se torna economicamente viável, ou pelo menos não dá prejuízo para a instituição. Creio ser este fato, claramente, o demonstrativo de que a motivação para a formação está baseada na questão de mercado de trabalho e formação de mão-de-obra especializada, e não em uma formação em virtude da urgência da problemática socioambiental.

Um outro critério que pode servir para demonstrar a supremacia da condição de inscrição para a existência do curso PGLS em EA, está ligado ao sistema de avaliação para o candidato ao curso. A maioria dos cursos (5 de um total de 8 cursos), declara realizar avaliação para o ingresso do candidato ao curso, mesmo existindo vaga no curso. Na sua maioria, esta avaliação se dá por análise de *curriculum vitae*, e em alguns cursos, entrevista e prioridade para os que já atuam na “área ambiental” (caso do CEFET-Campos). Os três cursos restantes declararam que os candidatos são inscritos de acordo com o número de vagas oferecidas e preenchidas.

O financiamento do curso, assim como o constatado na pesquisa MEC/RUPEA, se dá exclusivamente pelo pagamento de mensalidade, por parte do aluno. Algumas IES possuem convênios com empresas, para a formação de turmas específicas ou mesmo corporativas (FEEMA, Furnas, Petrobrás, Embratel, dentre outras). Um aspecto interessante das turmas corporativas, é que alguns dos cursos são formatados especificamente para as empresas solicitantes, numa clara conformação a um modelo de mercado educacional, utilitarista e pragmático. A IES pública federal entrevista oferece o curso de forma gratuita.

Das 8 IES entrevistadas, 5 delas dizem oferecer bolsas de estudos, pesquisa ou auxílio. Das IES que oferecem bolsas, 4 oferecem descontos ou gratuidade nas mensalidades. Apenas 1 oferece bolsa de pesquisa³⁸. Das que não oferecem nenhum tipo de bolsa, uma delas declarou estudar caso a caso, conforme solicitação do próprio candidato ao curso.

Os critérios de oferta de bolsas variam conforme tabela abaixo:

Tabela 7: Tipos de bolsas e critérios de avaliação em cursos de PGLS em EA do RJ

IES	Tipos de Bolsa	Critérios
1.Instituto A Vez do Mestre	Descontos ou mensalidade gratuita	Ex-alunos/ Condição econômica / Funcionário que a empresa possui convênio
2.UCAM / JBRJ	Descontos ou mensalidade gratuita	2 da UCAM e 2 do JBRJ. Na UCAM: Analisados caso a caso / No JBRJ: ligados a instituição ou parceiros
3.CEFET-Campos	Bolsas de pesquisa (do Programa de pós do CEFET)	Inscrição de projetos
4.USS	Desconto em mensalidades	Ex-alunos; professores; corporativas
5.FESO	redução de mensalidade (30%)	Funcionalismo municipal
6.UNISUAM	Não oferece bolsas – somente quando solicitado pelo candidato	-
7.UGF	Não oferece bolsa	-
8.PUC-RJ	Não oferece bolsa	-

³⁸ CEFET-Campos, oferece bolsas do programa de pós-graduação da instituição

Fato que chama a atenção ao critério de oferta de bolsa, é a inclusão, em quase todas, das bolsas para empresas conveniadas. Essas bolsas não oferecem risco à instituição, mais uma vez priorizando-se o critério econômico ao critério de pertinência da formação específica em EA. Outra peculiaridade que acho importante destacar é que, as três IES que não oferecem bolsas de nenhum tipo são da categoria filantrópica, sendo uma delas filantrópica confessional. Esta particularidade torna-se interessante, ao confrontarmos, para a análise, com o papel das IES filantrópicas, ou mesmo com o próprio sentido da palavra filantropia, que como muitas outras, sofreu sua ressignificação no contexto do capital.

Ao serem perguntadas sobre a linha teórica adotada pelo curso, das 8 IES entrevistadas, 6 disseram adotar a identidade da EA crítica, emancipatória e transformadora. Uma delas afirmou não adotar nenhuma linha teórica específica, preferindo perpassar por todas as linhas existentes, e outra, apesar de considerar a opção da EA crítica, opta pela Ecopedagogia. Os dados dessa parte da entrevista serão confrontados adiante com a análise dos objetivos dos cursos e o quadro de disciplinas, buscando verificar a consonância ou não entre eles.

Com relação aos Projetos Político-pedagógicos dos cursos, conforme já relatado na metodologia, apesar de todos declararem possuir o mesmo, nem todos os cursos tornaram disponíveis para a pesquisa tais documentos. Os motivos para tal atitude variaram: o documento encontra-se em revisão; está em construção, mas o que mais nos chamou a atenção foi o caráter de “documento secreto” dado por duas IES, alegando a possibilidade de o mesmo ser copiado. A análise que faço desse fato, é o alto nível de competitividade instaurado entre as IES que promovem esse tipo de curso, atitude que nos leva quase que instantaneamente a entender como um processo totalmente mercantil, de competição empresarial. Isso distancia

em muito a proposta de formação para enfrentamento dos desafios impostos pela problemática ambiental, reforçando mais uma vez a idéia oferta a partir da constituição de um mercado educacional das PGLS em EA.

Outro fato digno de nota e análise, é a declaração de duas instituições entrevistadas, a fim de esclarecer alguns pontos da entrevista. Um deles era a alteração do título do curso PGLS, para PGLS em EA. O outro era a respeito da dificuldade de preenchimento do número mínimo de inscritos (critério para a abertura de turmas em IES privadas). As duas IES colocaram o explicitamente o mercado como base para as decisões tomadas. A primeira alegou que a mudança do título do curso se efetuou por uma questão de mercado. Em suas próprias palavras:

Aqui, quando a gente começou era planejamento e educação ambiental, e a partir do mês retrasado tem sido só educação ambiental (...) *A principal mudança foi de configuração de mercado*, ou seja, as pessoas que procuravam cursos na área de meio ambiente, assim que a gente começou esses cursos aqui na IES. A primeira demanda era por cursos que estivessem voltados para gestão e tal. Mas a nossa equipe incluía pessoas da área de educação ambiental (...) e aí a gente vinha, naquela de negociar com a universidade, um nome de um curso que não fosse apenas voltados para a gestão, para o universo da empresa, mas que fosse educação ambiental (...) e isso focasse em educação ambiental, todas as suas identidades, correntes, possibilidades, enfim. E aí a gente conseguiu, num primeiro momento só planejamento e educação ambiental. Depois mudamos para educação ambiental, quando houve a possibilidade de fazer isso. (extratos das entrevistas, grifo meu)

Nesta passagem duas observações podem ser feitas: a primeira é explícita sobre a adequação para uma configuração de mercado, ou seja, a lógica mercantil está presente e viva na estrutura fundante do curso. A segunda advém da necessidade de negociação das coordenações – que em geral são as que têm a primeira iniciativa de abertura do curso – com as IES. Isto vem a reforçar a idéia de que, não é a urgência de uma reflexão para a ação que mobiliza as instituições a abrirem cursos de PGLS em EA, mas uma possibilidade de atendimento de

demanda de mercado, simplesmente. Se assim não fosse, um curso sobre EA, dentre outros que se encontram instalados em temas ligados a emergência da crise societária, teriam prioridade imediata, não precisariam ser negociados.

A segunda entrevistada alegou que a idéia de abrir o curso se deu a partir da localidade onde se encontra a IES. Segundo o entrevistado, pelo fato da IES estar próxima a uma unidade de conservação, imaginou-se um mercado propício à instalação de um curso PGLS em EA. Em suas palavras:

Por que? porque para o estado e para o município ela não altera a condição de trabalho deles [professores], né? Não tem nenhum incentivo, não tem nada disso. O incentivo que poderia ter [é] se o governo municipal tivesse algum tipo de auxílio, desconto para que eles fizessem o curso. Mas só que é muito pequeno, né? A nossa mensalidade está mais ou menos em torno de duzentos e pouco, com o desconto que seria dado ao município daria uns cento e setenta e cinco reais. Não é caro! Mas para [a cidade] é. [a cidade] é uma cidade pobre. Uma cidade com uma renda bruta muito pequena, muito baixa, né? Noventa por cento da população [da cidade] tem uma renda muito pequena. Então, é uma cidade pobre, né? Então é muito caro. E um mercado pequeno. Lógico! que não é só o professor que estaria interessado na educação ambiental, né? mas outros profissionais também não se interessam muito. Até porque outros profissionais trabalham no Rio, e aí se tiver que fazer uma pós-graduação... (extraído das entrevistas)

Pensando na situação socioeconômica do município, e na prioridade já assinalada nesta análise, da prioridade e pertinência da reflexão em EA, porque não se pensa em um curso gratuito para os professores integrantes da rede municipal de educação? Acredito que a possibilidade restrita de soluções deve-se, em parte ao fato de se pensar a formação a partir do mercado, como vem sendo demonstrado ao longo desta análise.

A partir dessa análise inicial é possível concluir que os cursos de PGLS em EA se aproximam muito mais de uma formação a partir de uma demanda de mercado de trabalho – ou de potencial clientela -, do que uma intenção de formação para a reflexão e ação sobre a problemática ambiental. Não só a dinâmica de

mercado está presente na própria dinâmica de formação, mas a idéia de competitividade entre as IES se encontra presente.

Neste ponto das análises, torna-se indispensável relatar que o que avalio na presente pesquisa são as intenções institucionais que, em realidade, impulsionam a abertura e manutenção de um curso de PGLS em EA. Não está em questão nestas análises, a competência e as intencionalidades dos profissionais.

4.4 Objetivos, público alvo e disciplinas – uma análise das propostas pedagógicas dos cursos de PGLS em EA do estado do RJ

Os objetivos, público alvo e disciplinas traçados para os cursos de PGLS em EA são enunciados conforme o apêndice C. Nesta parte do estudo, contaremos não somente com as instituições que foram entrevistadas, mas com todas aquelas que, no período da presente pesquisa, anunciavam oferecer cursos PGLS em EA.

Ao analisar os objetivos enunciados para cada curso, concordo em parte com Morales (2007), quando declara que muitos dos objetivos são vagos, tornando difícil uma interpretação sobre eles, que possa conduzir a uma tendência geral, ou constatar um direcionamento. Este fato, porém, é por mim analisado, como um possível reflexo da difusa idéia de diversidade, divulgada pelos documentos oficiais das políticas públicas de EA. Essa nebulosidade, em minha análise, acarreta o surgimento de uma miríade de possibilidades, que em muitas vezes distancia a discussão e a reflexão sobre as condicionantes objetivas da crise ambiental. Esse processo, caracterizado por uma idéia de diversidade confusa, termina por despolitizar a discussão e a construção de posicionamentos críticos por parte do

educador(a) ambiental em formação, tornando mais difícil a tarefa de constituir, na EA, um campo sólido de crítica ao modelo societário capitalista.

Por essa razão, a crítica e a reflexão encontrada nos objetivos, acabam inseridas em um campo mais amplo do que se denomina crítica, já comentado neste trabalho.

A presença da formação para o mercado, nos cursos analisados nesta pesquisa, são constantes em muitos dos seus objetivos. A análise de que os cursos se originam, a partir da tentativa de responder a uma demanda crescente de um novo mercado de trabalho em EA, vêm de encontro com o constatado nas comparações feitas anteriormente. Porém, agora, essa intencionalidade é explicitamente declarada, tornando-se não somente uma mera interpretação, mas sim uma constatação. Para ilustrar, destaco alguns objetivos dos recolhido de vários cursos analisados:

- a)Capacitar profissionais de diferentes áreas para o exercício da educação ambiental;
- b)Direcionar o profissional formado ao mercado de trabalho;
- c)Desenvolver habilidades e competências para o exercício da elaboração e gestão de projetos ambientais;
- d)Capacitar formadores de opinião dotando-os de informações e métodos que permitam desfazer mitos difundidos por um conjunto de crenças que contribuem para uma visão de mundo conservadora do ponto de vista sócio-ambiental;
- e)Capacitar recursos humanos para atuarem nas áreas de desenvolvimento e pesquisa voltados ao meio ambiente;
- f)Formar profissionais das biociências, comprometidos com a causa ambiental, favorecendo a sua qualificação e a especialização para atuarem em ramos que abrajam a saúde, e a educação, dentro de uma política ambiental;
- g)Preparar especialistas na área de Educação Ambiental para atuarem em instituições públicas e privadas, bem como em comunidades, empresas e ONGs

Em poucos objetivos aparece explicitado a idéia de problematização e questionamento da problemática ambiental. Consta, e aos poucos os dados

coletados confirmam, a relação entre as duas categorias que emergem dessa análise: formação e mercado. Esta relação, ao que se tem demonstrado até o momento, caminha, em geral, na direção de que a primeira nasce para alimentar de profissionais especializados a segunda. Importante porém lembrar que o mercado de trabalho, que agora lançamos o olhar analítico, nasce de uma crise societária do próprio modo de produção capitalista, que a EA crítica, proposta pela maioria dos cursos, procura a superação para a transformação. Torna-se, por isso, contraditório um processo de formação crítico em EA emergir sob os auspícios e direcionamentos de uma dinâmica de mercado. Em meu entendimento, é o processo formativo entendido ao inverso, quando o sentido entendido a partir de uma concepção emancipatória e transformadora de EA é formar para construir e estabelecer uma crítica, que seja capaz de superar a problemática ambiental, que nasce indubitavelmente do modo de produção vigente.

Uma presença que se faz notar é a idéia de educador(a) ambiental como alguém que precise “desenvolver habilidades”, ou ser “instrumentalizado”, ou ainda a constante idéia de capacitação. Acredito que esses posicionamentos, mediante a explicitação através dos objetivos traçados para os cursos, constroem uma idéia de educador(a) ambiental com potencialidades inatas, as quais precisa desenvolver, ou que não possui recursos para atuar conscientemente na tarefa da EA. A idéia de capacitação e qualificação, nos remete ao seu inverso: crer que, antes de chegarem ao curso de EA pretendido, aqueles profissionais são incapazes de refletir e atuar em um processo de EA. A partir de uma construção crítica de educação, apreende-se que o processo educativo é complexo, e organicamente ligado ao estabelecimento das relações sociais. Posso exemplificar este pensamento a partir da reflexão de que ninguém sabe mais sobre as conseqüências ambientais e de saúde

da presença de um lixão nas comunidades pobres do RJ, do que os próprios habitantes desta, que vivem diariamente seus dramas. Portanto, a construção de uma política ambiental que se proponha a resolver tal questão, deve passar pela discussão com aqueles que constroem visões e conhecimentos sobre a problemática.

A idéia de uma educação dialógica não permeia a maioria dos objetivos analisados. O processo educativo fortemente presente nos objetivos do curso, é o de transmissão de conhecimento, com vistas a instrumentalizar o educador(a) ambiental para a sua atuação. Este direcionamento pode conduzir a uma formação onde o espaço para a formulação de estratégias de ação seja reduzindo, dando lugar a uma grade de disciplinas teóricas grande, bem como uma hipervalorização das chamadas tecnologias limpas e dos processos de gestão e planejamento ambiental. Entendo que, para formar um educador(a) ambiental crítico, os espaços de reflexão-ação, a partir de uma concepção dialética e dialógica de educação é indispensável, por não considerar a teoria desvinculada da prática.

A relação entre as disciplinas pode ser visualizada a partir do gráfico abaixo:

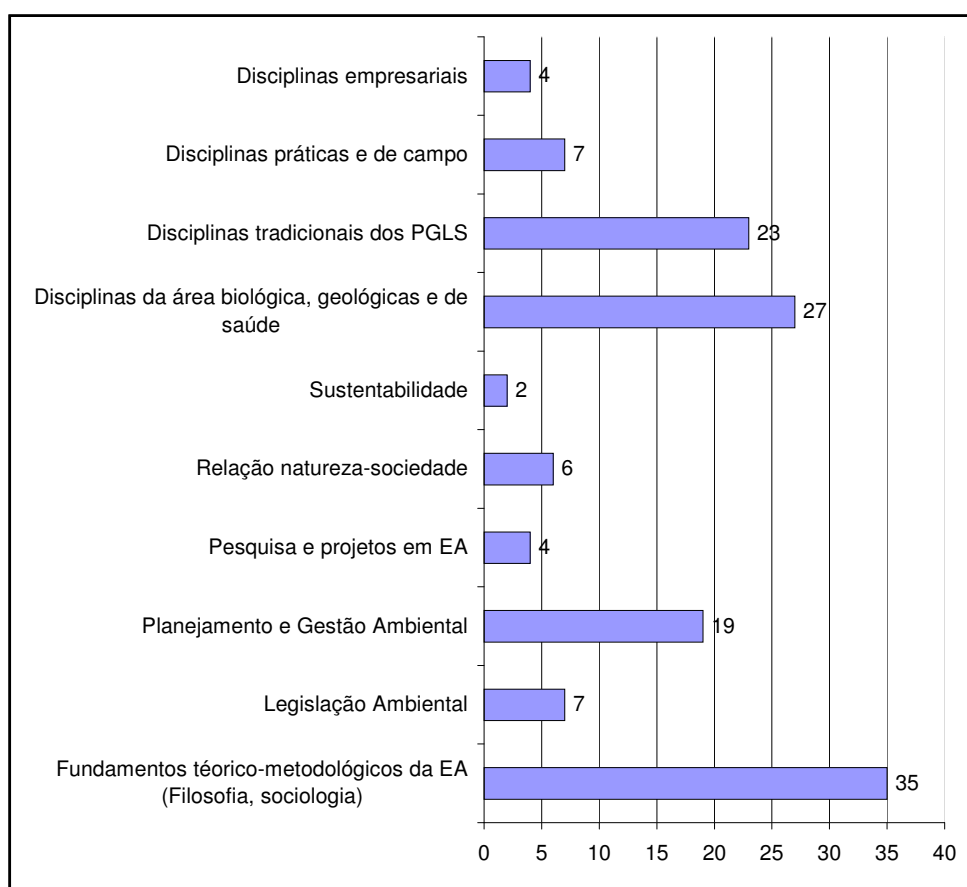


Figura 5: Distribuição das categorias de disciplinas dos cursos de PGLS em EA do estado do RJ

Neste quadro, baseado na tabela de dados (apêndice C), podemos perceber a grande carga de disciplinas teóricas de fundamentos da EA. Foram inclusas nessa categoria, disciplinas ligadas a filosofia, sociologia, complexidade e de caráter metodológico e epistemológico da EA. Algumas dessas categorias de disciplinas foram inspiradas no mosaico construído por Morales (2007), em seu trabalho de pesquisa.

Do ponto de vista da reflexão teórica, uma grande quantidade de disciplinas nesta categoria aprimora e aprofunda as discussões em torno do conhecimento radical das teorias que embasam as diversas identidades da EA brasileira, procurando estabelecer um posicionamento mais claro por parte do educador(a)

ambiental que será formado. Em contrapartida, é necessário estabelecer dentro dessas disciplinas, uma metodologia dialética e dialógica, para que as formulações teórico-metodológicas originem-se da dinâmica da ação-reflexão.

O fato de o segundo maior bloco de disciplinas estar situado na categoria *Disciplinas da área biológica, geológicas e de saúde*, podem corroborar com a idéia de que as soluções para a problemática ambiental virão de um maior conhecimento dos processos naturais e ecológicos e da elaboração de técnicas e tecnologias que permitam um manejo racional e sustentável do meio natural. Muitas das disciplinas dessa categoria concentram-se em um mesmo curso. Entendo que, o conhecimento dessas ciências são de grande valia para toda discussão, que se instala nas reflexões da problemática ambiental. Entretanto, quando se concentram em um só curso, é notável que seu direcionamento “crítico” é alinhado com uma idéia ligada a tendência racional-natural de EA, constatada por Tozoni-Reis (2004). Segundo esta autora:

A articulação entre a crise ambiental e a profecia apocalíptica também está presente na concepção racional da relação homem-natureza e de educação. Resultado do desenvolvimento dos conhecimentos técnico-científicos sobre os processos ecológicos do ambiente, também nessa concepção essa articulação aparece como argumento filosófico-político para atitudes autoritárias de controle social. A diferença aqui é que esse discurso perde o caráter aparentemente ingênuo daquele que identificamos na concepção natural e ganha o argumento da autoridade científica. A ciência autoriza e legítima a submissão como necessidade vital, ameaçando a humanidade com o risco do descontrole social e ambiental total. Estamos sob a ideologia da razão, da educação e a sociedade tem que se submeter. As abordagens natural e racional têm pontos em comum: ambas conferem à problemática ambiental uma abordagem catastrófica apocalíptica, como também desconsideram a influência concreta dos aspectos sócio-históricos desses problemas. (TOZONI-REIS, 2004, p. 143-144)

Por outro lado, necessário refletir que superar o paradigma cientificista positivista, não significa negar sua importância enquanto conhecimento construído ao longo da história humana. Ainda, segundo Tozoni-Reis:

Superar, numa perspectiva dialética, não é negar, mas avançar, ou seja, incorporar criticamente o paradigma dominante construído pela história do desenvolvimento das ciências e da organização social, e ir além, construir, sobre a base histórica do pensamento científico e sobre as formas de organização sociais reais, novas formas, alternativas de ação humana na natureza e na sociedade. (TOZONI-REIS, 2004, p. 150)

Um quantitativo que também se destaca é o de disciplinas inclusas na categoria *Planejamento e gestão ambiental*. Este fato reafirma a pesquisa MEC/RUPEA, quando constata que os cursos de especialização são voltados principalmente à formação de educadores e gestores ambientais. Essa constatação será revista mais adiante, quando visualizarmos os públicos-alvo pretendidos pelos cursos de PGLS em EA do RJ.

Neste o discurso constante dos ProNEA, podem funcionar como ratificadores desse direcionamento encontrado regionalmente (RJ) e nacionalmente. Ao estimularem e incentivarem ações e técnicas intimamente ligadas ao dito ecocapitalismo – as ISO e os selos de qualidade industrial e comercial, já discutidos anteriormente – reforçam a necessidade de o educador(a) ambiental incorporarem essa dinâmica ao seu conjunto de saberes, tornando-os inerente ao desempenho de sua função social, sem sua problematização no contexto societário neoliberal.

Um dado no mínimo curioso é o surgimento de disciplinas as quais inserimos na categoria disciplinas empresariais. São voltadas exclusivamente para a prática mercantil e de negócios, como empreendedorismo, atitude empreendedora, dentre outras, em uma visão mercantil da EA, ligada diretamente à dinâmica do modo de produção capitalista. Essas disciplinas concentram-se em um único curso (apêndice C).

O público-alvo declarado pelos documentos dos cursos de PGLS em EA, distribuem-

se conforme o gráfico abaixo:

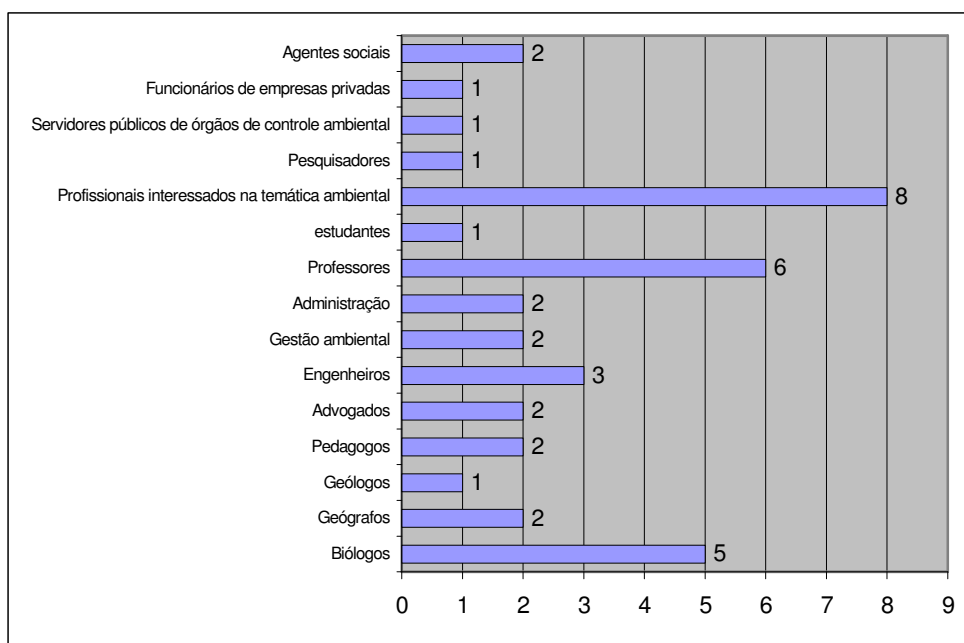


Figura 6: Categorias de distribuição do público-alvo declarado dos cursos de PGLS em EA do RJ

Ao analisar o gráfico, percebemos três categorias que se destacam: *Profissionais interessados na temática ambiental*, *professores* e *biólogos*. Um grande número de cursos sugere em seu público-alvo candidatos inseridos na categoria *Profissionais interessados na temática ambiental*. Esta categoria surge, a partir do discurso dos próprios cursos, ao descreverem seu público-alvo como profissionais em geral.

Deste fato podem decorrem dois pontos de vista: o primeiro diz respeito a intencionalidade de público-alvo pretendido pelos cursos analisados, de priorizar a interdisciplinaridade, indispensável a reflexão e prática da EA. Ao permitir o ingresso de profissionais das mais diversas áreas de atuação, pode possibilitar o intercâmbio e a interpenetração de conhecimentos advindos dos mais diversos campos do

saber, construindo assim um ambiente educativo, em tese³⁹, propício ao estabelecimento de um pensamento complexo, em relação à problemática socioambiental.

O segundo diz respeito ao estabelecimento de uma maior abrangência, ampliando o número de opções de potenciais alunos das PGLS em EA, no sentido de formar turmas com um número mínimo de componentes, observação que converge com o critério para a abertura de novas turmas (número mínimo de inscritos).

A partir desta observação entende-se que a interdisciplinaridade, para esses cursos, é mera consequência do encontro fortuito de profissionais de campos distintos de saber, e não uma proposta, um objetivo pretendido pelo curso. Difere do primeiro por se tratar da já mencionada inversão, quando do estabelecimento dos cursos de PGLS em EA⁴⁰, pois no primeiro ponto de vista aventado, a intencionalidade para a interdisciplinaridade é pretendida e explicitada. Porém como os cursos declaram que para a abertura de suas turmas, é necessário um número mínimo de inscritos, posso deduzir que o segundo ponto de vista é o mais compatível, quando se trata de entender as intencionalidades envolvidas na construção desses cursos pelas IES.

Com relação ao número de professores enumerados como público-alvo, entendo que isso se dá devido à inserção de forma transversal na educação escolar, da temática ambiental, estabelecida através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esta configuração enquadra a categoria de professores como potenciais candidatos ao curso de PGLS em EA. Há, porém, convergências que podem ser

³⁹ Digo em tese, porque o estabelecimento dessa espécie de lugar dependerá de muitos outros fatores associados aos processos educativos, não sendo apenas o encontro entre profissionais de diversas áreas suficiente para estabelecer um ambiente de construção de conhecimentos complexos

⁴⁰ Formar por entender a emergência em se refletir criticamente a problemática socioambiental, e não por existir uma demanda de mercado.

estabelecidas, considerando a situação trabalhista em que hoje se encontra a classe dos professores. Algumas das IES entrevistadas declararam que, muitas vezes é necessário reduzir mensalidades, para que possam os alunos concluírem o curso. Como exemplo destaco um trecho de entrevista que ilustra essa dificuldade:

Normalmente, o perfil são quase todos professores, ou trabalham na rede pública, ou na rede estadual, e o que eles alegam justamente é que mesmo sendo esse valor – o curso é o mais barato, né? E ainda tem um desconto de 10% ou 15% que a universidade tem, e assim mesmo tem aluno que não pode fazer o pagamento do curso, sabe? A gente tem que dar um jeitinho deles poderem continuar, entendeu?

Este fato pode estar relacionado com a situação salarial a que está submetida hoje a categoria dos professores da educação básica, bem como ao fato de existir um reduzido número de cursos de PGLS em EA oferecido por instituições públicas, e de forma gratuita⁴¹, garantindo a formação continuada desses docentes.

A categoria *Biólogos* também é a terceira maior, entendida pelas IES como potenciais candidatos aos cursos de PGLS em EA. Acredito que esta visão se dê, devido ao entendimento que as Ciências Biológicas, por englobarem a Ecologia, estão melhor habilitadas para entender e exercer a função educacional relacionada ao meio ambiente. Esta escolha também remete a já discutida tendência natural-racional, estabelecendo a ciência como a legitimadora dos conhecimentos válidos sobre a problemática socioambiental.

Pude apreender, a partir das entrevistas realizadas, que a proposta de organização e oferecimento da maior parte dos cursos de PGLS em EA, se dá por iniciativa pessoal dos coordenadores. A grande parte dos coordenadores destes cursos possuem uma história envolvida ou com o ambientalismo, ou com a

⁴¹ Os cursos de PGLS, mesmo sendo realizados em IES públicas, na grande maioria das vezes possui mensalidade para pelos alunos cursistas, em um processo claro de privatização do espaço público

educação, o que os leva a ter a iniciativa de projetar o curso, e oferecer a proposta para a avaliação das IES. Posso apreender dessa dinâmica de proposta e abertura dos cursos sobre dois vieses: a primeira diz respeito ao não interesse direto das IES em oferecer os cursos de PGLS em EA, o que poderia, em última análise evidenciar a inversão que proponho como entendimento preliminar da dinâmica desses cursos. Ou seja, mesmo sendo a problemática socioambiental um questão de urgência, e a educação, para a busca das soluções a essa problemática, ser fundamental, as iniciativas são sempre individuais, nunca institucionais, no sentido de as IES ofertarem inicialmente o espaço para esse debate.

O segundo viés entendido por mim, desta dinâmica é o fato de, dependendo da proposta feita pelo coordenador a IE, esta pode não acatá-lo, por ferir seus interesses de mercado. Portanto, acredito que muitas vezes se dá a adequação do curso, para o formato de um discurso e práticas mais domesticados, que atenda simplesmente as demandas mais corriqueiras e comuns da discussão socioambiental. Em ilustração a isso, temos:

A gente fala sobre... muito assim a parte... a parte de reciclagem, a parte da legislação, a parte da preservação do meio ambiente, né? A parte, por exemplo do uso e reuso da água, entendeu?... mas aí teria que verificar as disciplinas todas, né? (...) tem a parte dos estudos da poluição da água, do ar e do solo, mas voltados 'pra' área da educação. Porque não é você só saber quais são os poluentes, não é só você saber os danos que ele causa a saúde, é você saber como vai ensinar isso na parte [educação] formal e não formal. Então nós também temos treinamento, as meninas fazem maquetes (...) como é que elas vão falar sobre isso, né? Por que também você não pode chegar: Ah, mas o aquecimento global, não sei o quê... porque é um choque, né? Então tem essa parte no curso. (extrato de entrevista)

A questão da grande flexibilidade oferecida pela resolução que regula os Programas de PGLS é citada por um dos coordenadores como uma desvantagem, pois apesar de assegurar um mínimo de regulação, possibilita que cursos com

estruturas completamente voltadas ao mercado estejam legalizados. Em suas palavras:

Essas burocracias, que são importantes, porque garantem minimamente alguns constrangimentos pra que esse empresário não tomem essas liberdades tão absolutas em termos de lucratividade [e tal]. Então... é... isso tá começando então um olhar mais atento dos órgãos competentes, do MEC e etc., mas ainda é uma coisa – você vai perceber – que mistura “alhos com bugalhos”. (extrato de entrevista)

Acrescento à fala do coordenador supracitado, a convergência dessa flexibilidade, com as abrangências pretendidas pelos documentos (ProNEA e ProFEA) que balizam as práticas e a formação em EA. Em suas propostas de abertura de espaço para “abraçar” a ampla diversidade característica das propostas de EA, constrói uma arena de ações onde “tudo pode valer”, dando à EA um caráter que tende ao reducionismo teórico e ao pragmatismo.

Neste sentido ficam abertas as portas para que a iniciativa privada, a partir do pensamento hegemônico de manutenção da sobrevivência do capital, tenha apoio do governo – a partir dos programas de EA e decretos sobre ensino superior - e atue com certa liberdade, consolidando cada vez mais uma visão societária que a EA crítica e emancipatória busca superar.

4.5 Perfil de Educador(a) Ambiental Pretendido pelos Cursos PGLS em EA do RJ

Inicialmente podemos relatar uma certa confusão com relação a percepção do que seja um referencial teórico crítico em EA, por parte dos cursos oferecidos e analisados. Um dos cursos que opta por perpassar todos os referenciais teóricos possíveis – o que em nosso entendimento torna-se problemático e com riscos ao

reducionismo, pois a imensa maioria desses referenciais exige um processo de amadurecimento e reflexão que não se coadunam com o tempo de realização desses cursos.

Todo o restante dos cursos declara, como já mencionado anteriormente, que atua dentro de uma linha teórica de uma EA crítica, emancipatória e transformadora. Porém muitos dos discursos apresentados mostra um não entendimento total do que isso signifique em termos de ação-reflexão para a EA. Isto pode estar relacionado ao fato de a questão da crítica abranger um leque grande de possibilidades, com linhas teóricas que muitas vezes encontram-se em posição de oposição entre si, como já mencionado no capítulo sobre EA deste trabalho. Um outro fator é a característica de pouco aprofundamento teórico de base que permeia o campo da EA, que sempre se apresentou historicamente como um campo de mais ação prática e objetiva, devido a urgência da temática a qual se apropria.

Quando perguntado sobre o perfil de educador ambiental pretendido pelos cursos entrevistados, percebo alguns discursos que contradizem, em parte, a afirmação de uma linha teórica crítica em EA. Em alguns trechos, temos:

Olha, nós queremos que o educador ambiental ele possa transmitir, né? Ao educando é... o que ele eventualmente aprendeu durante o curso, né? E com o objetivo de informar e melhorar essa condição da qualidade de vida, né? Quer dizer... a condição é essa. É dar uma melhoria na qualidade de vida, na qualidade do planeta, né? No geral, né? E com essas mudanças climáticas e tudo.. [porque] não adianta só falar e mostrar na televisão, né? Quer dizer, você tem que sentir e fazer alguma coisa, né? E já desde também da fase que a criança entra na escola, fazer ela aceitar esses valores, né? No dia a dia, né? (extrato de entrevista)

É justamente o educador ambiental, aquele que vai ter condições... não só condições... é... com relação a conteúdo, que também é muito importante, mas condições com relação a didática; eles são obrigados, até porque os cursos passam pela resolução do MEC, são obrigados a ter 40 horas de didática... então não adianta você sair do curso, ter uma bagagem muito grande de informações, e não ter como dar acesso a isso. Então é isso que a gente pretende: Que saia, que a gente forme o educador ambiental

mesmo: aquele que é especialista em educação e política ambiental; aquele que conheça os meandros das coisas, e que possa atingir o nosso público-alvo, que é o licenciado. Porque dificilmente, quer dizer, as pessoas podem trabalhar, é... numa série de campos. Inclusive prestando consultoria, desde que sejam biólogos registrados - tem todos os tramites legais – eles podem trabalhar em diversos campos. Mas, eu me refiro aqui até muito a parte de licenciatura, porque ou eles vão trabalhar direto com os alunos de segundo grau, ou eles vão ajudar a formar professores, que vão trabalhar com os diversos níveis da educação. (extrato de entrevista)

Primeiro: uma pessoa com um espírito profundamente sensível a natureza; capaz de se sentir “emotivado” diante da natureza. Tem que tocar no coração dessas pessoas. As pessoas têm que ser sensibilizadas com relação a natureza! ao poder da natureza! A importância de Gaia, né? Dessa perspectiva de que nós somos um elemento só, nessa teia de relações. Sair da prepotência do ser humano, e se colocar como um ser humano... é... solidário, né? Então... um educador ambiental que se pretende formar é aquele que entende... é... que primeiro: sensível com relação ao meio ambiente; segundo: entende que a educação ambiental é um universo imenso a ser explorado e se sente motivado pra continuar essa busca em outros cursos, em outros momentos; entenda sua importância, a sua inserção estratégica na transformação desse país; perceba a importância de que meio ambiente não é um dado só da natureza, isolada do ser humano, né? (extrato de entrevista)

Esses discursos trazem desde uma visão de educador(a) ambiental apenas como aquele que informa, usando técnica didáticas, sobre as tecnologias limpas e de mudança na relação de consumo (que poderia encaixar-se em uma visão racional-natural, de acordo com as tendências reveladas por Tozoni-Reis, (2004)), ou da existência de uma ética ambiental a priori, a qual devemos apreender para exercitar uma cidadania em direção a um chamado “bem existente”. Quando procura uma visão crítica, não há sinais de qualquer questionamento sobre o modo de produção, mas sim o incentivo na construção de ações, que no meu entendimento são pragmática e, em certas vezes, não chegam nem mesmo a negar o modo de produção capitalista como insustentável. Esses cursos consideram, por exemplo, a formação de ONGs e OSCIP como um grande exercício de cidadania. Sabemos que, muitos estudos e análises do movimento ambientalista realizado através das ONGs e outros tipos de organizações da sociedade civil, estão em sua maior parte

voltadas para a concretização da referida “face humana” do neoliberalismo, nos processos de empoderamento da chamada sociedade civil. Como forma de ilustrar temos a seguinte declaração:

E tem umas coisas legais, em termos de ex-alunos. A primeira turma se constituiu há um mês como uma OSCIP. Eles terminaram o vínculo, eu os convidei pra participar de grupos de pesquisa, lá... coincidindo com os dias de aula.. então eles vão, lancham... a mesma coisa que faziam e tal... vêem os alunos da segunda turma, então mais motivo de integração. E na hora que o pessoal vai pra aula, eles vão, sentam e ficam fazendo grupo de pesquisa. Eles já tinham essa intenção antes, mas usaram esse tempo pra se articularem e aí fizeram uma... assembléia de fundação lá... Foi assim... fantástico! Uma coisa muito gostosa... esse exercício de democracia pleno, no mais elevado grau, entendeu? Muito bacana... (extrato de entrevista)

Esses processos, na verdade escondem outras tramas, ligadas muitas vezes à privatização dos serviços de demanda social, os quais o estado, em sua função de regulação das relações que promovem a justiça social, seria o principal regente e articulador. Esse processo, dentro do ideário neoliberal, é transferido para a sociedade civil, numa falsa idéia de participação e controle social⁴². Torna-se também uma forma de os novos formandos em EA poderem atuar profissionalmente, adentrando assim na dinâmica de “abra seu próprio negócio e realize-se”, uma das ideologias presentes no modo capitalista de produção. Este fato corrobora, portanto com a idéia de formação para o mercado, e a reboque dessa intenção primeira, a transformação do mundo, no que acredito, seja uma inversão da intencionalidade crítica de formação do(a) educador(a) ambiental. De uma entrevista temos ainda:

(...) “Mas quero voltar para A [município] com um diferencial. Todo mundo em A [município], o curriculum de todo mundo em A [município] é idêntico! E eu quero ter um ponto diferente. Então vale o esforço...” eu falei: bom... esse argumento pra mim é suficiente, né? (extrato de entrevista)

⁴² A discussão dessas relações já forma realizadas com maior profundidade no capítulo sobre ensino superior e educação ambiental deste trabalho.

Neste ponto é necessário apontar que não negamos a necessidade de especialização para uma melhoria da qualidade financeira de vida do trabalhador. Porém acredito que a questão de emprego, trabalho e sobrevivência não terá a solução pelo viés da especialização, pois não é esta a causa radical e objetividade da crise de trabalho no país (e no mundo).

5 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES: A BUSCA DE CAMINHOS PARA A REFLEXÃO-AÇÃO

Para manter o capital vivo em nossas relações contemporâneas, há a necessidade fundamental de se manter uma grande taxa de excluídos do processo de conseguir trabalho (no sentido capitalista). A reboque disto, o ideário neoliberal prega a idéia de empregabilidade, que seria a condição potencial que o indivíduo deveria adquirir, por meio de formação e mudança ideológica de comportamento, para conseguir emprego. Ou seja, segundo esse pensamento, só não está empregado quem não possui determinadas condições. A especialização se insere nesta dinâmica, desde sua origem. Foi a motivação de sua concepção, e pelo que pude constatar na presente pesquisa – que é uma investigação inicial da complexidade que envolve os cursos PGLS em EA – permanece atualmente. A questão do mercado de trabalho, como motivador da formação ainda é fortemente presente, mesmo quando a proposta do curso é de uma EA crítica.

Procurei neste trabalho investigar e analisar os reais processos envolvidos na formação do educador(a) ambiental, e como esses processos influenciam sua formação crítica. Esta análise parte do entendimento de como as IES se colocam diante deste desafio. Por isso, de maneira alguma essa trabalha produz qualquer

juízo de valor com relação as intencionalidades e competências dos coordenadores entrevistados. Entendemos que estes profissionais, bem como todos os que vivem sob o modo de produção capitalista, sofre a opressão e os processos alienantes típicos da manutenção ideológica do mesmo. Por isso, acredito que o processo de apreensão da idéia de uma EA crítica, emancipatória, transformadora é realizada por um caminho de construção teórica que se dá nos embates da história vivida e realizada pelos membros da coletividade humana, com a finalidade explícita de superação das relações desiguais e injustas do capitalismo. Percebo este esforço e intento através da paixão dos coordenadores pelo que realizam. Porém sabemos que a superação da visão reducionista e pragmática da EA por parte dos educadores ambientais perpassa obrigatoriamente por todo o processo de formação do país.

Torna-se de difícil contestação, a determinação e orientação privatista realizada pelos ideários neoliberais que assumiram o país nessas duas últimas décadas. Esse ideário, em sua totalidade, sofre os direcionamentos impostos pelos organismos internacionais aos países dependentes, visando com essas medidas manter, a custos humanos altos, a sobrevivência de um modelo que já se comprovou insustentável sob todos os aspectos que se puder abordá-lo.

Neste contexto, os direcionamentos políticos dos programas de ensino superior no país e dos programas relacionados à EA sofrem influência decisiva em suas propostas. Ao analisarmos, sob a tutela teórico-metodológica da dialética de Marx, podemos adentrar às raízes desse processo e constatar, de certa forma, a adesão, no mínimo parcial, desses à lógica presente no neoliberalismo, a partir do entendimento de um conjunto de idéias que despolitizam e desarticulam a discussão central da problemática socioambiental.

Acredito que, se a proposta é formar educadores ambientais críticos, os maneirismos e camuflagens, que dão, nas palavras de Leher, uma “face humana” ao modo de produção capitalista devem ser amplamente analisados, criticados e superados. A não percepção da falsa idéia de que, através dos mecanismos do capital poderemos encontrar uma saída para a questão socioambiental, deve ser problematizada a exaustão, pois não se coaduna com a declarada proposta crítica encontrada não somente nos documentos oficiais, como no discursos das IES entrevistadas.

A partir disso, entendo que, por sua dinâmica e legislação flexível, as PGLS possuem uma combinação bastante pertinente às configurações e mudanças que o mercado pode assumir. Esta prerrogativa, inclusive – flexibilidade – é um dos conceitos difundidos pelo ideário neoliberal. Portanto, ao lidarmos com essa modalidade de ensino pós-graduado, devemos exercer a problematização necessária para propor o direcionamento necessário a uma real crítica emancipatória em EA.

Os cursos PGLS em EA possuem grandes possibilidades de promover de fato a interdisciplinaridade, indispensável ao entendimento da complexidade ambiental. Entretanto se faz necessário entender que essa diversidade deve ser buscada pelo curso, e não mero acaso, fruto de uma amplitude grande de públicos-alvo que esses cursos tendem a abranger, com o intuito de formar turmas para a sua viabilidade econômica. Esta é uma outra questão digna de uma profunda problematização. Se a formação do educador ambiental é tão importante para o desenvolvimento dos processos de legitimação do controle social e aglutinação dos coletivos, o fato de a maioria dos cursos que certificam esses profissionais estarem em IES privadas, chamou minha atenção.

Carvalho (ver referência), citada no decorrer deste trabalho nos proporciona a visão da legitimação social que um indivíduo recebe, ao ser certificado para o cumprimento de determinada função.

Esses cursos formam milhares de profissionais, das mais diversas áreas, que possuem o aval de uma IES para lidar com a EA. Quando analisamos os quadros de disciplinas percebemos um certo distanciamento da discussão problematizadora, que fica a cargo dos professores, de cada uma delas. Encontramos muitas disciplinas técnicas e de gestão, que podem nos levar ao entendimento de uma EA pragmática. Não desmereço a importância de se apreender o uso adequado de instrumentos técnicos, nem tampouco a necessidade de se entender como escrever um bom projeto de EA. Porém, creio que este instrumental deve ser entendido, não como a solução definitiva de todos os problemas socioambientais, mas apenas técnicas, que devem ser aplicadas com visão crítica e critério, sempre visando a superação do modo de produção capitalista.

Por todo o exposto neste trabalho, penso que devemos ter especial atenção aos cursos PGLS em EA. Tomando-se o devido cuidado para não ser prescritivo ou reducionista, acredito ser preciso uma reversão dos objetivos de uma formação que se pretende transformadora. O que percebi, dos dados analisados, é a formação voltada para a recolocação profissional, instrumentalização para a construção de projetos para empresas, escolas, etc. enfim... uma demanda de mercado de trabalho, com uma consequência crítica. O que acredito ser uma formação sob um viés crítico, é aquela que forma para que os que participam, tomem consciência da extensão e radicalidade da problemática socioambiental, e busque subsídios construir subsídios para supera-la em sua estrutura fundante. Porém percebo que um objetivo como este, atrelado a uma concentração desses cursos nas IES

privadas, limita o campo da construção crítica, posto que esta construção afetaria o próprio caráter de existência desse tipo de instituição de ensino (privada).

Finalizando este trabalho, mas não pretendendo encerrar esta discussão, coloco-me em acordo com Trein, quando pronuncia que:

Não há, pois, motivos para sermos indulgentes com um projeto de desenvolvimento capitalista, que se mantém hegemônico, apesar de seus limites, expressos com dramática crueza. (TREIN, 2006, p. 116)

Neste sentido, necessário se faz construir um projeto societário, e no presente caso, formativo, que promova a ruptura com o pensamento hegemônico, e conduza a realidade das ações objetivas a direções de superação de suas forças destrutivas. Os cursos PGLS em EA possuem grande potencial para se apresentarem como estâncias formadoras do educador ambiental. Contudo essa potencialidade está hoje nas mãos da propriedade privada. Superar essa contradição é indispensável para se realizar uma formação realmente crítica, qual seja, aquela que conduzirá a realidade objetiva para a construção da utopia de um modelo societário mais justo e humanizado.

REFERÊNCIAS

ALGEBAIL, M. E. B.; SILVA, A.F. da. A privatização da educação superior e as políticas sociais no Brasil dos anos 90. **Movimento: revista da faculdade de educação da UFF**, Niterói, n.6, p.72 – 91, set. 2002

BATISTA, M. do S. da S. Educação Ambiental como política pública: uma incursão pelos caminhos da gestão. In: SECAD/ANPED. **Educação como exercício da diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais**, Pernambuco, v. II, cap. 17. 2007 (CD-ROM)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88)** – 4ª Ed. re. e atual. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1999;

BRASIL. **Identidades da Educação ambiental Brasileira**. Brasília: DEA/MMA, 2004.

BRASIL, Diretoria da Educação Ambiental . **Programa Nacional de Educação Ambiental-ProNEA**. Brasília: MMA. 2005.

BRASIL, Diretoria da Educação Ambiental . **Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade-ProFEA**. Brasília: MMA. 2005.

BRASIL. Decreto- lei n. 9795, de 27 de abril de 1999. Dispões sobre a Educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1999.

BRASIL. Parecer n.977/65, **Definição dos cursos de Pós-Graduação**. Brasília: MEC, CES, 1965.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, Parecer CNE/CES nº 617/1999.

BRASIL. CNE. Resolução CFE nº 12/83, de 6 de outubro de 1983.

BRASIL. INEP/SiedSup. **Censo da Educação Superior: Sinopses estatísticas da Educação Superior.** 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/2005/Sinopse_2005a.zip> Acesso em 25 set. 2007

BRASIL. INEP/SiedSup. **Censo da Educação Superior: Sinopses estatísticas da Educação Superior.** 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2002/sinopse/Sinopse_2002_censosuperior.zip> Acesso em 25 set. 2007

BRASIL. INEP. Brasil já tem 8.866 cursos de pós-graduação *lato sensu* em funcionamento. **Informativo INEP**, Brasília, n 145, ano 5, 25 jan. 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/informativo/informativo145.htm>> Acesso em 28 nov. 2007

BRASIL. PARECER CNE/CES nº 281/2002, aprovado em 4 de setembro de 2002. Consulta à Resolução CNE/CES nº 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.

BRASIL. PARECER CNE/CES nº 254/2002, aprovado em 4 de setembro de 2002. Consulta sobre os cursos de pós-graduação *lato sensu*.

BRASIL. PARECER CNE/CES nº 187/2002, aprovado em 4 de junho de 2002. Consulta sobre os cursos de pós-graduação *lato sensu*.

BRASIL. PORTARIA MEC nº 1.180, de 6 de maio de 2004, publicada no DOU nº 87, de 7/5/2004, Seção 2, p. 9.

BRASIL. Resolução CES nº 3/99. Diário Oficial da União, Brasília, 7 de outubro de 1999. Seção 1, p. 52.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2001, seção 1, 12.

BRASIL. Resolução CES nº 12/99. Diário Oficial da União, 7 de outubro de 1999, p. 52. Portaria nº 1.180, de 6 de maio de 2004, publicada no DOU nº 87, de 7/5/2004, Seção 2, p.9.

BRASIL. Projeto de Lei nº 7200, de junho de 2006, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 de jun. 2006. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/sileg/prop_detalhe.asp?id=327390> Acessado em 28 de nov. 2007

BRASIL. INEP/SiedSup. **Cadastro das Instituições de Educação Superior**. 2007. Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>> Acesso em out. 2007

CALEFFE, L. G.; MOREIRA, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

CARVALHO, I. C. M.; GRUN, M. Hermenêutica e educação ambiental. In: BRASIL. Diretoria de educação ambiental. **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, 2005.

CATANI, A.M. **O que é capitalismo?**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CATANI, A.M. **Universidade na América Latina: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1996.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia?**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CHENAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Ed. Xamã, 1996;

CUNHA, L. A. **O ensino superior no octênio FHC**. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 82, 2003;

CUNHA, L. A. **Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado**. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 88, 2004;

DUMÉNIL, G. & LÉVY, D. Superação da crise, ameaças de crises e novo capitalismo. In: CHESNAIS, F. et al. **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã, 2003

DUPAS, G. Tensões contemporâneas entre o público e o privado. São Paulo: Paz e Terra, 2003

FÁVERO, O; SEMERARO, G. **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FONSECA, D. M. da. Contribuições ao debate da pós-graduação lato sensu. **Revista Brasileira de Pós-graduação, Brasília**, v. 1, n. 2, p. 173 – 182, nov. 2004
 FOSTER, J.B. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GENTILI, P. A universidade na penumbra: o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público. In: GENTILI, P.(org.). **Universidades na Penumbra – neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Ed. Cortez /Autores Associados, 1990.

GOMES, C. A Pós-graduação Lato Sensu: terra de ninguém. **Infocapes**, 7(2), 7, 1999

GUIMARÃES, M. **Educadores ambientais em uma perspectiva crítica: reflexões em Xerém**. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2003. Tese de Doutorado.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (org.). **Identities da educação ambiental brasileira**. Brasília: IBAMA/MMA, 2004.

JÚNIOR, L. A F.; SORRENTINO, M. Coletivos educadores. In: BRASIL. Diretoria de educação ambiental **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, 2005.

KONDER, L. **O que é dialética?**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LAYRARGUES, P. P. **Prefácio**. In: LOUREIRO, C. F. B. Trajetória e fundamentos da educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2004.

LEHER, R. Projetos e modelos de autonomia e privatização das Universidades Públicas. In: GENTILI, P.(org.). **Universidades na Penumbra – neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Ed. Cortez /Autores Associados, 1990. p.151-187;

LEHER, R. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 3, p. 19-30, 1999

LEHER, R. REFORMA DO ESTADO: O PRIVADO CONTRA O PÚBLICO. **Rev. Educação, Saúde e Trabalho**, São Paulo, 1(2), p. 27-51, 2003

LEHER, R. PARA SILENCIAR OS CAMPI. **Educação e Sociedade.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 867-891, Especial - Out. 2004

LEHER, R. Considerações sobre o anteprojeto de lei da educação superior, **Jornal ADUFRJ**, 14 de Março de 2005a, Encarte Especial

LEHER, R. Educação no governo Lula da Silva: Reformas sem projeto, **Revista ADUSP** n° 34, Maio/2005b

LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P. & CASTRO, R. S. (orgs.). **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002a.

LOUREIRO, C. F. B., Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P. & CASTRO, R. S. (orgs.). **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002b.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: IBAMA/MMA, 2004a.

LOUREIRO, C. F. B. Trajetória e fundamentos da educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2004b.

LOUREIRO, C. F. B. Teoria crítica. In: BRASIL. Diretoria de educação ambiental. **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, 2005.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e teorias críticas In: GUIMARÃES, M. **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. Campinas: Papirus, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. Pensamento crítico, tradição marxista e a questão ambiental: ampliando os debates. In: LOUREIRO, C. F. B.(org.). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

LOUREIRO, I. M. Rosa Luxemburgo – vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2005a.

LÖWY, M. **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÖWY, M. **Ecologia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2004;

MARX, K & ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2002;

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2005;

MORALES, A. G. M. **A Formação do profissional educador ambiental: reflexões, possibilidades e constatações no curso de especialização da UFPR** Curitiba: UFPR, 2007. Tese de Doutorado.

NOGUEIRA, M. A. O Ensino Universal, Público, Gratuito e Obrigatório. In: NOGUEIRA, M. A.. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Ed. Cortez /Autores Associados, 1990;

OLIVEIRA, M. **Pós-graduação: educação e mercado de trabalho**. Campinas: Papirus, 1995.

QUINTAS, J. S. Por uma educação ambiental emancipatória: considerações sobre a formação do educador para atuar no processo de gestão ambiental. In: QUINTAS, J. S. (org.). **Pensando e praticando a Educação Ambiental na gestão do meio ambiente**. Brasília: IBAMA, 2002

RUPEA. **Mapeamento da Educação ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior**: elementos para discussão sobre políticas públicas. São Carlos, UFSCAR, 2005. Relatório parcial.

SADER, E. **Perpectivas**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2005

SADER, E. & LEHER, R. Público, estatal e privado na reforma universitária, 2005a, mimeo

Setor Privado já domina pós-graduação. Jornal da Seção Sindical dos Docentes da UFRJ/ANDES-SN. Ano IX, nº 505. 8 de agosto de 2006.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO/MERCANTIL, **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 191-222, Jan./Abr. 2005

SILVA JÚNIOR, J. dos R. & SGUISSARDI, V. A Educação Superior Privada no Brasil: Novos Traços de Identidade. In: SGUISSARDI, V. (Orgs.) **Educação Superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Ed. Xamã, 2000. p. 155-177

SILVA JÚNIOR, J.dos R. & SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção**. São Paulo: Ed. Cortez / Bragança Paulista, SP / USF-IFAN, 2001;

SORRENTINO, M. De Tbilisi a Thessaloniki: a educação ambiental no Brasil. In: QUINTAS, J. S. (org.). **Pensando e praticando a Educação Ambiental na gestão do meio ambiente**. Brasília: IBAMA, 2002

TOZONI-REIS, M. F. de C. Formação dos Educadores Ambientais e Paradigmas em transição. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 8, nº 1, p. 83-96. 2002

TOZONI- REIS, M. F. C **Educação ambiental: natureza, razão e história**.Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

TREIN, E. S. Projetos de desenvolvimento em disputa: reflexões sobre a questão ambiental e os limites do modelo fordista de produção. In: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.(orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

TREIN, E. S., A contribuição do pensamento marxista à educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.(org.). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

TRIVIÑOS, A N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE
DO BRASIL**
UFRJ

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A Formação do Especialista em Educação Ambiental nas Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro, a partir dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu”, desenvolvida pelo biólogo Fábio Alves Leite da Silva no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFRJ. O objetivo desta pesquisa é analisar as propostas de formação do Educador Ambiental a partir dos programas de pós-graduação lato sensu em Educação Ambiental. Alguns dos dados que acho importante para a análise pretendida compõem-se de uma entrevista com os coordenadores dessa modalidade de curso. Sua participação não é obrigatória.

As informações obtidas por essa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. O que você relatar nessa entrevista será gravado, transcrito e analisado em uma dissertação de mestrado.

Nessa entrevista, lhe serão feitas perguntas sobre o que levou a instituição a propor o curso, como se deu a organização e qual o perfil de educador ambiental pretendido pelo mesmo. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os telefones do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Rio de Janeiro, / / 2007.

Assinatura do pesquisador
Fábio Alves Leite da Silva

Declaro que entendi os objetivos da pesquisa e concordo em participar da entrevista.

Sujeito da pesquisa

NOME POR EXTENSO:

APÊNDICE B – Formulário semi-estruturado de entrevistas aos coordenadores dos cursos de PGLS em EA

Nome da IES:

Coordenador do curso:

9. Formação do Coordenador:

Entrevistado:

10. Categoria Administrativa:

- ☐ Privada
- ☐ Privada comunitária
- ☐ Privada Confessional
- ☐ Privada Filantrópica
- ☐ Privada Particular em Sentido restrito
- ☐ Pública Municipal
- ☐ Pública Estadual
- ☐ Pública Federal
- ☐ Privada Comunitária Filantrópica
- ☐ Privada Confessional Comunitária
- ☐ Privada Confessional Comunitária Filantrópica

11. Título do curso de especialização lato sensu:

12. Em funcionamento?

- ☐ sim ☐ não: Por quê?

13. Desde quando?

14. Possui Projeto político-pedagógico:

- ☐ sim
- ☐ Em construção
- ☐ não: Por quê?

15. Entregue o PPP para a pesquisa:

- ☐ sim
- ☐ não: Por quê?

16. Entregue o programa do curso e ementa para a pesquisa:

- ☐ sim
- ☐ não: Por quê?

17. Tempo de duração do curso:

- ☐ 1 ano e meio
- ☐ 2 anos
- ☐ 2 anos e meio
- ☐ outros: Quais?

18. Periodicidade de abertura de novas turmas:

- ☐ semestral
- ☐ anual
- ☐ outros: Quais?

Estrutura do curso:

- ☐ módulos
- ☐ créditos
- ☐ outros: Quais?

19. Motivos que levam a abertura das turmas:

- ☐ n° mínimo de inscritos
- ☐ inicia-se independente do n° de alunos
- ☐ Financiamento
- ☐ outros: Quais?

20. Como são avaliados os alunos pretendentes ao curso?

- ☐ São inscritos de acordo com a oferta de vagas

() Precisam passar por uma avaliação, mesmo tendo vaga: Qual?

21.O Curso é financiado por alguma outra instituição/empresa?

() não

() sim: Qual?

22.O Curso oferece bolsas?

() não

() sim: De que tipo?

() Outras: Quais?

Qual o critério?

23.Qual a linha teórica adotada pelo curso?

() Conservacionista

() Teológica

() Alfabetização Ecológica

() EA Crítica, emancipatória, transformadora

() Ecopedagogia

Perguntas abertas:

24.O que levou o grupo/instituição a propor/organizar o curso?

25.Como se deu a organização do curso?

26.Qual o perfil de Educador Ambiental pretendido pelo curso?

APÊNDICE C – TABELAS

Tabela 8: Objetivos dos cursos de PGLS em EA do Estado do RJ

IES	Objetivos dos cursos
12. Instituto A Vez do Mestre	<p>1.1 Estimular o debate em torno da questão ambiental.</p> <p>1.2 Construir um fórum permanente de formação de educadores ambientais.</p> <p>1.3 Consolidar a formação do educador para área ambiental.</p> <p>1.4 Capacitar profissionais de diferentes áreas para o exercício da educação ambiental.</p> <p>1.5 Construir conhecimentos em educação ambiental através de trabalhos de monografia e projetos associados ao curso.</p> <p>1.6 Direcionar o profissional formado ao mercado de trabalho.</p>
13. UCAM / JBRJ	<p>OBJETIVO GERAL.</p> <p>9. Preparar profissionais para atuarem nos mais variados processos educativos, formais ou não, com a perspectiva de contribuir para um desenvolvimento ambientalmente sustentável e socialmente justo. Tendo em vista este objetivo, o curso fornecerá aos participantes subsídios teóricos e práticos de caráter interdisciplinar, indispensáveis ao exercício cotidiano de uma gestão ambiental centrada nessas referências.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS :</p> <p>10. Questionar o falso consenso em torno da preservação ambiental, discutindo as tensões e disputas travadas em torno dos conceitos de qualidade de vida, desenvolvimento sustentável e participação;</p> <p>11. Analisar as implicações educacionais e políticas das atuais tendências da Educação Ambiental no Brasil;</p> <p>12. Discutir os limites e possibilidades do processo de estruturação da Educação Ambiental como política pública no Brasil.</p> <p>13. Desenvolver habilidades e competências para o exercício da elaboração e gestão de projetos ambientais.</p>
14. CEFET-Campos	<p>OBJETIVO GERAL.</p> <p>Capacitar formadores de opinião dotando-os de informações e métodos que permitam desfazer mitos difundidos por um conjunto de crenças que contribuem para uma visão de mundo conservadora do ponto de vista sócio-ambiental.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a socialização do saber no campo ambiental distribuindo-o de maneira espacialmente estratégica em Campos e arredores; • Propiciar uma ambiência regional que permita a criação de uma Rede de Educação Ambiental sistematizada na região polarizada pelo Cefet Campos; • Provocar o encontro de profissionais da educação com outros tipos de profissionais que permitam o enriquecimento do arcabouço teórico destes e que também amplie sua rede de relacionamentos; • Ampliar a discussão da Educação Ambiental para além dos temas fauna e flora, buscando a compreensão de que aspectos urbanos e regionais, que vão de questões demográficas até o padrão de desenvolvimento preconizado, interferem radicalmente na qualidade ambiental e se submetem ao modelo e à eficácia da educação que se pratica nos diversos ambientes societários;

	<ul style="list-style-type: none"> •Promover ações que permitam uma difusão mais freqüente e sistemática de conhecimentos e práticas que ajudem à população local a perceber os aspectos críticos em que se encontram a maioria recursos naturais e; •Privilegiar a discussão de questões ambientais mais prementes como: energia, mudanças do clima e escassez de água.
15.USS	<p>OBJETIVO GERAL.</p> <p>Os objetivos da educação ambiental em que se baseia o presente programa, foram estabelecidos a partir da conferência de Tbilisi, realizada em 1977, que são:</p> <p>d)Adquirir consciência do meio ambiente global e desenvolver sensibilização por estas questões;</p> <p>e)Vivenciar diversidade de experiências e compreensão do meio ambiente e dos seus problemas;</p> <p>f)Adquirir valores sociais, profundo interesse pelo ambiente, e vontade de participar ativamente em sua melhoria e proteção;</p> <p>g)Desenvolver aptidões necessárias para resolver os problemas ambientais;</p> <p>h)Proporcionar aos grupos sociais e aos indivíduos a possibilidade de participarem ativamente nas tarefas de resolução dos problemas ambientais</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <p>6.Formar docentes pesquisadores capazes de contribuir para a produção de conhecimento e de transformação no campo da Educação Ambiental, habilitando-os tanto para o ensino nas Instituições como nos movimentos sociais;</p> <p>7.Capacitar recursos humanos para atuarem nas áreas de desenvolvimento e pesquisa voltados ao meio ambiente;</p> <p>8.Instrumentalizar professores e demais interessados para educar visando a sustentabilidade ambiental;</p> <p>9.Fornecer informações e subsídios teóricos para uma educação ambiental de qualidade, em forma multidisciplinar;</p> <p>10.Criar condições que favoreçam a pesquisa e a teorização no campo da Educação Ambiental e suas múltiplas dimensões</p>
16.FESO	11.Promover cooperação entre empresas, escolas, e comunidade de forma a contribuir para a formação de recursos humanos destinados à função estratégica de orientar estas instituições e a própria sociedade no sentido de buscar soluções para os problemas e conflitos sócio-ambientais.
17.UNISUAM	12.Formar profissionais das biociências, comprometidos com a causa ambiental, favorecendo a sua qualificação e a especialização para atuarem em ramos que abranjam a saúde, e a educação, dentro de uma política ambiental.
18.UGF	13.Preparar especialistas na área de Educação Ambiental para atuarem em instituições públicas e privadas, bem como em comunidades, empresas e Ongs
19.PUC-RJ	<p>14.Qualificar profissionais para a atuação no campo da Educação Ambiental, estimulando a reflexão crítica e o pensamento complexo em relação à prática pedagógica;</p> <p>15.Ampliar a formação acadêmica, oferecendo subsídios metodológicos e teóricos para uma compreensão integrada e ações concretas no campo da Educação Ambiental;</p> <p>16.Problematizar a evolução histórica do pensamento humano, em sua relação com os seres não-humanos do planeta, e suas conseqüências éticas;</p>

	<p>17.Favorecer o desenvolvimento de uma postura interdisciplinar e a autonomia dos participantes, inclusive através da prática da construção de projetos de ação socioambiental, pedagógicos e de pesquisa;</p> <p>18.Estimular o trabalho coletivo em instituições educativas e em comunidades, buscando-se incentivar a inclusão dos seus diferentes aspectos para uma vida mais saudável, através da participação comunitária.</p>
20.UNIG	Capacitar profissionais para promoverem a elaboração, implantação e desenvolvimento de projetos em escolas e/ou empresas que promovam a educação ambiental.
21.UNIVERSO (Niterói)	19.Capacitar profissionais da área do magistério, do setor público e privado, como especialistas na elaboração de propostas pedagógicas inovadoras nas escolas, facilitando a aplicação de projetos interdisciplinares, através da articulação entre teoria e prática, objetivando a formação de cidadãos ambientalmente responsáveis e contribuindo para uma melhor qualidade de vida, nos diferentes segmentos da sociedade.
22.MSB	<p>20.O curso de Especialização em Educação Ambiental visa dar oportunidade a profissionais, já graduados, um aprofundamento crítico da dimensão socioambiental da Educação em sua riqueza e complexidade frente aos grandes desafios científicos e sociais do nosso tempo. A estrutura do curso é caracterizada pelo relacionamento entre espectros metodológicos e teóricos. Dessa forma, as atividades acadêmicas têm como principal objetivo o embasamento de questões metodológicas da Educação Ambiental através da discussão teórica dos conteúdos, isto é, abordar tanto os conceitos ligados à área ambiental, quanto às técnicas que facilitam os estudos e projetos.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>21.Aprofundar e ampliar a formação do educador ambiental, através do desenvolvimento de uma visão crítica da relação entre sociedade e meio ambiente, visando, conseqüentemente, uma melhor transposição dos mesmos para o ensino;</p> <p>22.possibilitar ao educador acesso aos mais recentes resultados de pesquisa em Educação Ambiental, bem como aos materiais instrucionais e bibliográficos acerca do tema;</p> <p>23.atender à demanda e capacitar os profissionais que já atuam na área de Educação Ambiental, mas necessitam de cursos de capacitação;</p> <p>24.promover a reflexão sobre as potencialidades e limitações do uso de recursos didáticos e tecnologias computacionais para a análise ambiental;</p> <p>25.promover atividades de prestação de serviços à comunidade em geral, por meio de cursos, ações integradas, eventos e pesquisas;</p> <p>26.investir na formação de recursos humanos para a pesquisa e aplicação da Educação Ambiental, oriundos dos mais diversos campos do saber.</p>

Tabela 9: Disciplinas dos cursos PGLS em EA do estado do RJ

IES	Disciplinas
h) Instituto A Vez do Mestre	Análise e Gestão Ambiental; Didática Aplicada a Educação Ambiental; Ecologia Social; Educação Ambiental; Metodologia da Pesquisa e Monografia; Metodologia de Projetos Ambientais; Tópicos de Legislação Ambiental
i) UCAM / JBRJ	NÚCLEO 1 - PRINCÍPIOS BÁSICOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: Natureza e trajetória humana; As questões ambientais da atualidade; As disputas sob o manto do consenso: educação ambiental para quê, para quem, para onde?; Legislação ambiental e Políticas Públicas; Planejamento participativo e elaboração de projetos; NÚCLEO 2 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM DESTAQUE: A inserção curricular da educação ambiental; A educação ambiental em áreas naturais protegidas; A educação ambiental realizada pelas ONGs; A educação ambiental nas empresas; A educação ambiental em materiais impressos; Monografia: pesquisa e produção
j) CEFET-Campos	Ecologia I; Técnicas de ensino – desvendando a transdisciplinaridade; História da consciência ambiental; Ecologia II; Gestão Ambiental da cidade; Educação Ambiental I – novas tecnologias da informação e do conhecimento; Recursos hídricos; Gestão ambiental regional; Metodologia científica; Educação Ambiental II – boas práticas comunitárias; Planejamento Ambiental
k) USS	Atividade de Campo I; Ecologia de Praias Arenosas; Ecotoxicologia; Biogeografia; Ecologia de Manguezais; Ecologia de Ambientes Marinhos; Ecologia de Costões Rochosos; Saúde Ambiental; Metodologia da Pesquisa; Ecologia de Matas Atlânticas; Atividade de Campo II; Planejamento, Gestão e Manejo de Ecossistemas Costeiros; Ecologia de Estuários; Ecologia de Restingas; Atividade de Campo III; Aplicação de Técnicas Moleculares em Ambientes Costeiros; Modelagem Ambiental; Sociologia e Meio Ambiente; Currículo, Cultura, Formação Docente e Educação Ambiental; Metodologia do Ensino
l) FESO	Filosofia na Dimensão Ambiental; Educação Ambiental e Complexidade; Sociologia e Meio Ambiente; História das Representações de Natureza no Ocidente; Metodologia da Pesquisa I; Seminários de Atualização; Oficinas Ambientais I; Oficinas Ambientais II; Oficinas Ambientais III; Oficinas Ambientais IV; Metodologia da Pesquisa II; Organização do Trabalho Pedagógico; Seminários de Atualização; Legislação e Políticas Públicas; Metodologia da Pesquisa III; Seminários de Atualização; Seminários de Orientação de Monografia; Elaboração de Projetos em Educação Ambiental; Seminários de Atualização; Seminários de Orientação de Monografia
m) UNISUAM	Saúde e Meio Ambiente; Biossegurança; Educação e Conservação Ambiental; Indicadores Ambientais; Elementos e Ecossistema da Vida na Terra; Ecologia Animal; Biogeografia; Legislação Ambiental; Biologia e nutrição dos Organismos Aquáticos; Ecotoxicologia; Empreendedorismo; Atitude Empreendedora; Plano de Negócio; Contexto Empresarial Brasileiro; Metodologia da Pesquisa e Produção de Texto; Metodologia e Didática do Ensino Superior; Trabalho de Término de Curso (orientação); Seminário de Pesquisa
n) UGF	Princípios de Ecologia Geral; Controle da Poluição

	Ambiental; Saúde e Meio Ambiente; Fundamentos Históricos em Educação Ambiental; Educação Ambiental I; Educação Ambiental II; Fundamentos do Desenvolvimento Sustentável; Economia Ambiental; Metodologia da Pesquisa; Direito Ambiental e Legislação; Geologia Ambiental; Princípios Práticos de Educação Ambiental I; Princípios Práticos de Educação Ambiental II; Elaboração de Projetos Ambientais; Didática Aplicada à Educação Ambiental
o)PUC-RJ	Concepções de meio ambiente e abordagens históricas; Ecologia, ética e as relações sociedade/desenvolvimento; Pesquisa em Educação; Características fundamentais da Educação Ambiental: interdisciplinaridade, complexidade, ética da sustentabilidade, resolução de problemas; A questão didática: cotidiano escolar e avaliação; Metodologias em Educação Ambiental; Projeto político-pedagógico. Elaboração e avaliação de projetos de Educação Ambiental; Didática do Ensino Superior; Monografia.
p)UNIG	Ecossistemologia; Meio Ambiente e Sociedade; Biodiversidade; Resíduos Sólidos; Degradação Ambiental; Recuperação de Ambientes Degradados; Legislação Ambiental; Desenvolvimento e Política Ambiental; Recursos Naturais; Economia Ambiental; Metodologia do Ensino Aplicada à Educação Ambiental; Metodologia da Pesquisa Científica com Orientação de Projeto Final
q)UNIVERSO (Niterói)	Biogeografia; Ecologia; Educação Ambiental; Globalização e meio ambiente; Legislação ambiental; Natureza e sociedade; Conservação e Manejo; Metodologia da pesquisa científica; Desenvolvimento sustentável
r)MSB	Não disponível para análise

Tabela 10: Público Alvo dos cursos PGLS em EA do estado do RJ

IES	Público Alvo
1. Instituto A Vez do Mestre	Não declarado
2. UCAM / JBRJ	Profissionais e/ou estudantes graduados, interessados na temática da Educação Ambiental, especialmente professores da rede pública e privada, pesquisadores, servidores públicos vinculados a órgãos de controle ambiental e funcionários e empresas privadas que desenvolvam projetos afins.
3. CEFET-Campos	Profissionais de nível superior que, na sua atividade profissional, privilegiam, de alguma forma, a prática da Educação Ambiental; seja por meio da educação formal – educadores que desenvolvem a prática da EA de maneira disciplinar ou transdisciplinar, seja da educação não formal – profissionais e/ou membros de organizações da sociedade civil, por meio de práticas subjacentes ao trabalho desenvolvido no campo profissional e/ou em atividades voluntárias de militância ambientalista.
4. USS	Professores de Ciências Físicas e Biológicas e Biologia das redes de ensino estadual, municipal e particular com diploma de graduação, Biólogos, Engenheiros Ambientais ou Técnicos com nível superior que atuam na área ambiental e áreas afins.
5. FESO	Portadores de diploma de graduação em curso superior, interessados em se especializar no desenvolvimento de projetos em Educação Ambiental.
6. UNISUAM	Licenciados em Biologia, biólogos, ecólogos e outros graduados em áreas afins
7. UGF	Biólogos, Pedagogos, Geólogos, Geógrafos, Professores de Ensino Médio e Fundamental, e demais profissionais atuantes ou interessados na área ambiental.
8. PUC-RJ	Professores, agentes sociais e profissionais graduados em geral, interessados em Educação Ambiental.
9. UNIG	Graduados em Pedagogia, Biologia, Gestão Ambiental, Geografia, Engenharia, Direito e Administração.
10. UNIVERSO (Niterói)	Advogados, Biólogos, Engenheiros, gestores, administradores e congêneres que queiram se especializar e atuar na área de Gestão e Educação Ambiental
11. MSB	Não declarado

Tabela 11: Distribuição das categorias de disciplinas dos cursos de PGLS em EA do estado do RJ

Categorias de disciplinas	Disciplinas
Fundamentos teórico-metodológicos da EA (Filosofia, sociologia)	Ecologia Social; Educação Ambiental; As disputas sob o manto do consenso: educação ambiental para quê, para quem, para onde?; A inserção curricular da educação ambiental; História da consciência ambiental; Educação Ambiental I – novas tecnologias da informação e do conhecimento; Técnicas de ensino – desvendando a transdisciplinaridade; Sociologia e Meio Ambiente; Currículo, Cultura, Formação Docente e Educação Ambiental; Filosofia na Dimensão Ambiental; Educação Ambiental e Complexidade; História das Representações de Natureza no Ocidente; Organização do Trabalho Pedagógico; Educação Ambiental II – boas práticas comunitárias; A educação ambiental em áreas naturais protegidas; A educação ambiental realizada pelas ONGs; A educação ambiental nas empresas; A educação ambiental em materiais impressos; Educação e Conservação Ambiental; Fundamentos Históricos em Educação Ambiental; Educação Ambiental I; Educação Ambiental II; Concepções de meio ambiente e abordagens históricas; Características fundamentais da Educação Ambiental; interdisciplinaridade, complexidade, ética da sustentabilidade, resolução de problemas; A questão didática: cotidiano escolar e avaliação; Metodologias em Educação Ambiental; Didática Aplicada à Educação Ambiental; Projeto político-pedagógico; Princípios Práticos de Educação Ambiental I; Princípios Práticos de Educação Ambiental II; Metodologia do Ensino Aplicada à Educação Ambiental; Educação Ambiental
Legislação Ambiental	Tópicos de Legislação Ambiental; Legislação ambiental e Políticas Públicas; Legislação e Políticas Públicas; Legislação Ambiental; Direito Ambiental e Legislação;
Planejamento e Gestão Ambiental	Análise e Gestão Ambiental; Metodologia de Projetos Ambientais; Gestão Ambiental da cidade; Planejamento Ambiental; Planejamento, Gestão e Manejo de Ecossistemas Costeiros; Modelagem Ambiental; Controle da Poluição Ambiental; Economia Ambiental; Elaboração de Projetos Ambientais; Resíduos Sólidos; Recursos hídricos; Gestão ambiental regional; Degradação Ambiental; Recuperação de Ambientes Degradados; Desenvolvimento e Política Ambiental; Recursos Naturais; Indicadores Ambientais; Economia Ambiental; Conservação e Manejo
Pesquisa e projetos em EA	Planejamento participativo e elaboração de projetos; Elaboração de Projetos em Educação Ambiental; Pesquisa em Educação; Elaboração e avaliação de projetos de Educação Ambiental
Relação natureza-sociedade	Natureza e trajetória humana; As questões ambientais da atualidade; Ecologia, ética e as relações sociedade/desenvolvimento; Meio Ambiente e Sociedade; Globalização e meio

	ambiente; Natureza e sociedade
Sustentabilidade	Fundamentos do Desenvolvimento Sustentável; Desenvolvimento sustentável
Disciplinas da área biológica, geológicas e de saúde	Ecologia I; Ecologia II; Ecologia de Praias Arenosas; Ecotoxicologia; Biogeografia; Ecologia de Manguezais; Ecologia de Ambientes Marinhos; Ecologia de Costões Rochosos; Saúde Ambiental; Ecologia de Matas Atlânticas; Ecologia de Estuários; Ecologia de Restingas; Aplicação de Técnicas Moleculares em Ambientes Costeiros; Saúde e Meio Ambiente; Biossegurança; Elementos e Ecossistema da Vida na Terra; Ecologia Animal; Biogeografia; Biologia e nutrição dos Organismos Aquáticos; Ecotoxicologia; Princípios de Ecologia Geral; Saúde e Meio Ambiente; Geologia Ambiental; Ecossistemologia; Biodiversidade; Biogeografia; Ecologia
Disciplinas tradicionais dos PGLS	Metodologia da Pesquisa e Monografia; Monografia: pesquisa e produção; Metodologia científica; Metodologia do Ensino; Seminários de Atualização; Metodologia da Pesquisa I; Metodologia da Pesquisa II; Metodologia da Pesquisa III; Seminários de Orientação de Monografia; Metodologia da Pesquisa e Produção de Texto; Metodologia e Didática do Ensino Superior; Trabalho de Término de Curso (orientação); Metodologia da Pesquisa Científica com Orientação de Projeto Final
Disciplinas práticas e de campo	Atividade de Campo I; Atividade de Campo II; Atividade de Campo III; Oficinas Ambientais I; Oficinas Ambientais II; Oficinas Ambientais III; Oficinas Ambientais IV
Disciplinas empresariais	Empreendedorismo; Atitude Empreendedora; Plano de Negócio; Contexto Empresarial Brasileiro;