

Ser proativo é mais do que tomar a iniciativa. É reconhecer que somos responsáveis pelas nossas próprias escolhas e que temos a liberdade de escolher com base em princípios e valores, mais do que em circunstâncias e condições. As pessoas proativas são agentes da mudança e escolhem não ser vítimas, não ser reativas, nem por a culpa nos outros.

Stephen Covey

2

Constituição e Instituição da Educação Ambiental

Decorridos 31 anos do evento que fundou os objetivos, finalidades e características da Educação Ambiental – Tbilisi – (DIAS, 1992), seu processo de institucionalização caminha, tendo alcançado diferentes níveis conforme cada país. No Brasil, só muito recentemente atingiu o plano das leis de modo operacional. Data de 1999 a Lei Nacional de EA, cuja regulamentação¹ ocorreu três anos depois, em junho de 2002, juntamente com a criação do Órgão Gestor. Mas apenas a partir de 2003 essa instância começa a funcionar, fazendo com que os Ministérios do Meio Ambiente e da Educação passassem a trabalhar conjuntamente, de modo inédito, pela Educação Ambiental, superando a dispersão, sobreposição e até mesmo certo antagonismo de esforços antes existente.

Estando o Órgão Gestor à frente da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), cabe-lhe definir as diretrizes, articular, coordenar e supervisionar programas e projetos de EA, assim como participar e contribuir nas negociações de financiamentos à EA. O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), proposto pelo governo, em 1994, foi amplamente divulgado para ampliar a participação da sociedade. Este programa, após as atualizações recebidas, foi refeito em 2002 e publicado em 2003 pelo Ministério do Meio Ambiente passando a ser designado como ProNEA. Há um comitê composto por diferentes setores da sociedade, a quem cabe assessorar o Órgão Gestor²

¹ A coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental está a cargo do Órgão Gestor, criado com a regulamentação da Lei no 9.795/99 por intermédio do Decreto no 4.281/2002, que é dirigido pelos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação, tendo como referencial programático o documento ProNEA, e assessorado pelo Comitê Assessor, consultado quando necessário, conforme o organograma: (MMA, www.mma.gov.br, acessado em 09/01/06, às 19h22)

² Em sua composição o Comitê Assessor é integrado por um representante de cada um dos seguintes órgãos, entidades ou setores:

Setor educacional-ambiental, indicado pelas Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental;

Setor produtivo patronal, indicado pelas Confederações Nacionais da Indústria, do Comércio e da Agricultura, garantida a alternância;

Setor produtivo laboral, indicado pelas Centrais Sindicais, garantida a alternância;

juntamente com os Colegiados (Comissão Intersetorial de Educação Ambiental, Câmara Técnica de Educação Ambiental do CONAMA e Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental nos Estados e no Distrito Federal), cada qual com sua própria composição, finalidade e competência.

O organograma do Órgão Gestor permite compreender melhor a estrutura.

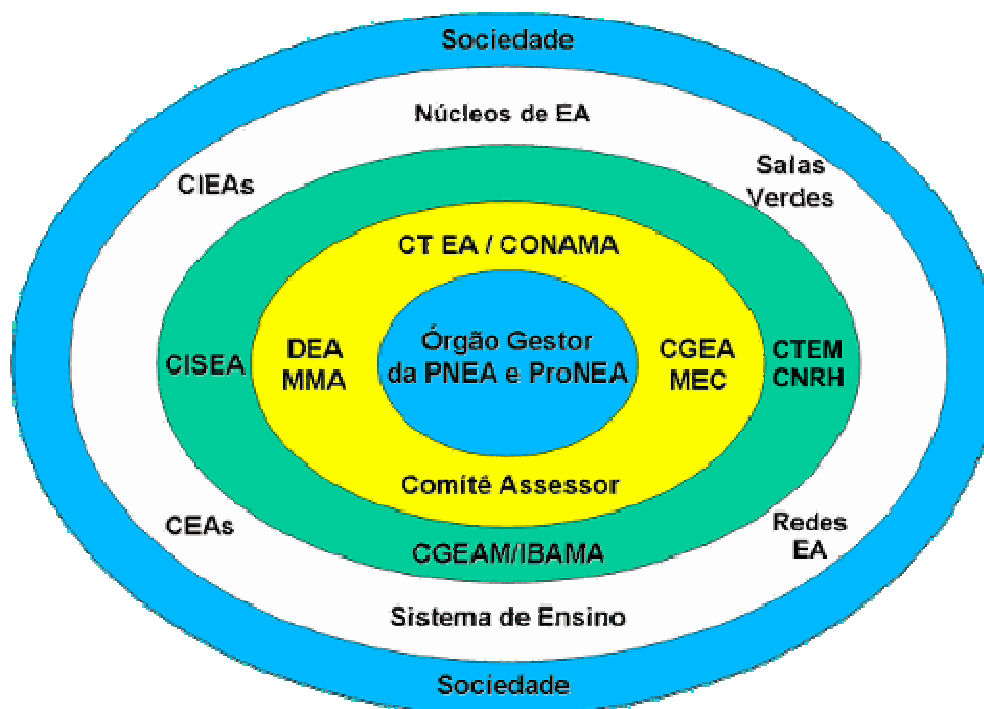


Ilustração : Organograma do Órgão Gestor da EA
Fonte: MMA, 2006.

Até que a EA chegasse a ser reconhecida enquanto ação necessária em cada país houve um longo caminho e não fosse o trabalho continuado da ONU, através da UNESCO e PNUMA, o processo teria sido bem mais lento ou quiçá não teria alcançado o plano mundial. Estes dois braços da ONU elaboraram o Programa

Organizações Não-Governamentais que desenvolvam ações em Educação Ambiental, indicado pela Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais;
Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil;
Municípios, indicado pela Associação Nacional dos Municípios e Meio Ambiente;
Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência;
Conselho Nacional do Meio Ambiente, indicado pela Câmara Técnica de Educação Ambiental;
Conselho Nacional de Educação;
União dos Dirigentes Municipais de Educação;
Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA);
Associação Brasileira de Imprensa;
Associação Brasileira de Entidades Estaduais de estado de Meio Ambiente.

Internacional de EA, através do qual foi realizada uma série de eventos e encontros internacionais, nacionais e regionais, promovendo o debate, o intercâmbio e a articulação em torno do tema. Como diz Isabel Carvalho (2002, p.79) o

“ambiental, diferentemente de outros campos, já nasce ‘mundializado’. É fruto de um momento de forte debate internacional que permite tanto a difusão e a articulação de experiências da sociedade civil em diferentes países quanto o crescimento de uma certa ordem internacional baseada na articulação dos governos, para o estabelecimento de acordos, políticas e financiamentos internacionais.”

Desde 1975, a Educação Ambiental tornou-se um campo reconhecido, quando se realizou o I Seminário Internacional de Educação Ambiental, em Belgrado. Apesar das críticas, Loureiro (2004, p.70) considera que o grande mérito deste evento foi

“reforçar a necessidade de uma nova ética global e ecológica, vinculada aos processos de erradicação de problemas como fome, miséria, analfabetismo, poluição, degradação dos bens naturais e exploração humana, por meio de um novo modelo de desenvolvimento e do entendimento de que tais problemas estão estruturalmente relacionados. Para isso, enfatizou-se a Educação Ambiental como processo educativo amplo, formal ou não, abarcando as dimensões políticas, culturais e sociais, capaz de gerar novos valores, atitudes e habilidades compatíveis com a sustentabilidade da vida no planeta.”

Seguidamente, foram tratados temas relacionados à constituição da EA propriamente dita. Assim, em 1976 (Chosica) e em 1977 (Tbilisi) foram definidas suas características, diretrizes e a necessidade metodológica interdisciplinar. Em função das medidas propostas, Tbilisi lança a EA no contexto internacional definitivamente, tornando-se sua Declaração um grande marco até os dias de hoje. Em 1979 (Costa Rica) e 1988 (Argentina) incluiu-se o patrimônio cultural na preocupação ambiental e enfatizou-se o papel estratégico da mulher na promoção de culturas ecológicas, e em 1997 (Thessaloniki), a necessidade das redes e da formação de profissionais técnicos.

Logo depois tivemos a ECO-92, quando em paralelo à Conferência Intergovernamental reuniu-se o Fórum Global de ONGs e transcorreu a Jornada Internacional de EA, durante a qual foi elaborado o documento de maior destaque após Tbilisi: o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*. Dois aspectos podem ser ressaltados em relação à

importância deste documento. Além da forma como foi concebido, contando com a participação de educadores de todo o mundo, sua proposta contrasta-se e diverge da Agenda 21, o documento principal gerado pelo acordo entre as nações durante a Rio-92. Enquanto a Agenda 21 concentra-se no ajuste do atual modelo econômico a partir da tecnologia e traz um discurso evasivo, o Tratado sugere medidas concretas reforçando a necessidade de transformar a estrutura das relações que produzem a degradação ambiental, da qual faz parte a injustiça social.

Após este período, deu-se continuidade ao ciclo de eventos cuja preocupação se centrava na relação desenvolvimento-meio ambiente, mas os encontros voltados exclusivamente para a EA passaram a se dar em nível local e regional, dentro dos países ou pelo menos dos continentes.

2.1. O enraizamento

Passada a fase de articulação e de sensibilização para o tema, iniciou-se o chamado processo de enraizamento. Termo que significa colocar em prática os acordos internacionais a partir de medidas governamentais. Muitas vezes esse processo efetuou-se pela pressão social, freqüentemente de ONGs. Apenas em 2003 foi realizado o I Congresso *Mundial* de Educação Ambiental, previsto desde 1992, e que dá início, então, a uma nova série de encontros, ainda apoiados pelo PNUMA, mas agora destinados a compartilhar experiências. O II e o III Congressos ocorrem nos anos seguintes e a partir de 2005 o evento passou a ser bienal.

Enquanto isso, multiplicaram-se as iniciativas e grupos interessados em EA. Os rendimentos da década de 90 foram bastante significativos no Brasil, com a inauguração de cursos de pós-graduação, o lançamento de publicações, a criação da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA) e uma diversidade de outras pequenas e médias redes, algumas temáticas, outras regionais. Timidamente, a universidade foi se aproximando do tema e incorporou-o em suas pesquisas. Desde 2001, existe a Rede Universitária de Programas de Pesquisa em EA para Sociedades Sustentáveis, RUPEA. Na ANPED (Associação Nacional de Pós-

Graduação e Pesquisa em Educação) aos poucos se desenvolveu um grupo de trabalho (GT) específico, frutos do primeiro lustro do século XXI. Mas, ainda assim, a EA continua sendo vista de modo marginal por muitos docentes acadêmicos, quase sempre desconhecedores dos fundamentos e propostas deste novo paradigma educacional.

Recentemente, a RUPEA elaborou um mapeamento da situação da EA no meio acadêmico. Merecem registro alguns dados levantados por essa pesquisa, por explicitarem o nível de engajamento da universidade para com a EA. De acordo com os respondentes, 70% das instituições afirmam não possuir órgão ou coordenação responsável pela EA, sendo os 30% restantes bastante diversificados quanto à abrangência e atribuições. Poderíamos comemorar esse percentual já engajado não fosse o fato da maioria desses 30% não ter sido

“criada com o propósito explícito e abrangente de acompanhar o processo de inserção da EA no projeto geral da instituição, não estando articulados [tais órgãos] com as realidades locais, nem comprometidos socialmente ou ligados às suas ações concretas. De maneira geral, os órgãos não apresentam um vínculo direto com a estrutura administrativa da instituição (pró-reitorias ou diretorias)” (RUPEA, 2005).

O que também implica, provavelmente, um baixo nível de reconhecimento e de poder de intervenção na estrutura acadêmica. A relevância disso é que, segundo o mesmo documento, as experiências de ambientalização da educação superior

“realizadas na Espanha, na Costa Rica e no Reino Unido tiveram início com a criação de órgãos (comissões ou grupos de trabalho) que foram incumbidos de planejar, promover e avaliar a inserção da EA nas respectivas instituições acadêmicas, a partir da formulação de políticas, de ações de educação permanente para o corpo docente, da divulgação de publicações e outros materiais, e da criação de espaços para a construção de alternativas metodológicas por docentes de diversas áreas do conhecimento” (RUPEA, 2005).

Além disso, os participantes da pesquisa reforçam a necessidade da articulação e apoio institucional no empreendimento ambientalizador:

“A falta de políticas públicas e institucionais é apontada pelos informantes como um obstáculo para a implementação de programas de EA nas IES. Caberia perguntar-se que fatores estão na origem desse atraso e buscar meios para sua superação” (RUPEA, 2005).

Embora reconhecendo a necessidade de compreender os fatores impeditivos da EA na universidade, a presente pesquisa preferiu centrar-se no pólo oposto, verificando as razões da adesão da minoria mencionada. Tanto mais que a iniciativa de absorção da EA pela universidade brasileira vem se mostrando dependente de indivíduos específicos, não havendo ainda uma adesão institucional generalizada, como ilustra a passagem abaixo do mesmo relatório.

“Em várias situações, esses órgãos devem sua origem à dedicação e à experiência acumulada de acadêmicos e grupos de professores que vêm buscando incorporar a EA na formação profissional (ROJAS et al., s/d), e cuja atuação em redes favoreceu a difusão de uma cultura ambiental em suas respectivas instituições (THOMAS, 2004)” (RUPEA, 2005).

Por outro lado, em sendo assim, o fato dos educadores atuarem em rede amplia as possibilidades de espraçamento da ambientalização. O quadro, portanto, é alentador no sentido de haver progresso. Contudo, é inevitável registrar a lentidão desse avanço face à necessidade de sua ampliação. Corroboram essa afirmação algumas das diretrizes citadas no relatório da RUPEA, no capítulo das Recomendações:

“Entre suas diretrizes, uma política pública de EA para a educação superior deveria prever que as IES:

- *estimulem a crescente incorporação de preocupações ambientais entre o conjunto das disciplinas e atividades formadoras* oferecidas em seus diversos cursos, promovendo a formação de um profissional ambientalmente responsável;
- *internalizem nos seus planos pedagógicos e nas demais definições institucionais, bem como em todas as suas políticas e decisões, a preocupação ambiental*, tendo em vista a realização plena de seu potencial educador para todos aqueles que nela se formam e trabalham;
- *comprometam-se com a oferta de disciplinas e outras atividades curriculares complementares em EA* nos cursos de formação de professoras/es e educadoras/es, atendendo à PNEA;
- *contemplem, em suas políticas de gestão, os objetivos de uma gestão ambientalmente sustentável em todos os níveis de suas atividades* (gestão de resíduos, conforto e salubridade ambientais com um consumo mínimo de energia, oferta de programas de incentivo à cidadania ambiental de alunos, professores e funcionários);
- *promovam programas de formação de recursos humanos necessários* para a realização das metas anteriormente descritas; (...)” (RUPEA, 2005; destaques nossos).

Essas ações, entre outras, estão por ser conquistadas. Gostaríamos de destacar a importância dessas informações para a presente investigação. Num espaço onde estão sendo dados os primeiros passos em termos de Educação

Ambiental, como é a academia, e onde as dificuldades ainda são muitas, parecem-nos bastante relevante compreender a motivação que impulsiona os docentes pioneiros, responsáveis por este início de ambientalização. Esse tipo de compreensão contribui para inspirar processos que estimulem a geração de outros grupos de trabalho com objetivos semelhantes.

O mapeamento realizado pela RUPEA teve um caráter exploratório, não podendo ser generalizado para o universo acadêmico do país como um todo. Entretanto, já que os respondentes investiram tempo em responder ao questionário da pesquisa, é razoável supor que tais instituições são interessadas e priorizam a prática da EA. De modo que, apesar de não corresponderem ao conjunto das universidades brasileiras, de certa forma o representam. Aquelas que não devolveram o questionário respondido provavelmente têm menor interesse e prioridade neste aspecto.

Se estas instituições, interessadas e atuantes, trazem demandas básicas como a inclusão da preocupação ambiental nos currículos, na política e na gestão universitária, que dizer da situação daquelas instituições onde ainda não nasceu a preocupação ambiental? Resta muito ainda por fazer.

Durante o V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, realizado em Goiânia, em 2004, foram divulgados dados de uma pesquisa coordenada pela pesquisadora Isabel Carvalho, realizada pela REBEA, com apoio do FNMA (Fundo Nacional de Meio Ambiente). Os resultados indicam o papel fundamental assumido pelas Secretarias de Meio Ambiente (e em menor escala pelas de Educação) e pelo IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis) na promoção de ações educativo-ambientais e na formação de pessoas para atuar sob esta perspectiva.

Além da universidade, outros setores sociais investiram na realização de projetos de Educação Ambiental e em sua difusão.

2.1.1.

O terceiro setor

O Terceiro Setor prossegue sendo um dos mais ativos, realizando projetos e estabelecendo parcerias entre governos, universidades, associações comunitárias e empresariado na realização de suas ações. Há uma grande diversidade de

trabalhos neste campo, incluindo desde as organizações mais voltadas à denúncia e mobilização da opinião pública, ao modo do *Greenpeace*, passando pelas que se dedicam a ações e projetos variados (pedagógicos, editoriais, fiscalizadores, de articulação) até as que se dedicam à pesquisa e a uma decorrente proposição de diretrizes políticas e legais.

2.1.2.

O meio empresarial

A experiência vivida no meio ambientalista revela que as empresas foram dos últimos atores sociais a aderir. Inicialmente havia uma postura mais combativa e antagônica à discussão ambiental, já que a pressão social cobrava maior nível de responsabilidade por parte das empresas no processo produtivo. Ao mesmo tempo, a EA parte de uma compreensão de mundo que critica a estrutura econômica tal como vem se apresentando, em função dos problemas socioambientais decorrentes. E neste sentido, as empresas costumam ser identificadas como o coração mantenedor do sistema e suas mazelas. Um tanto desgastadas com os enfrentamentos de diversas ordens, algumas delas mudaram de perspectiva, buscando ajustar-se às novas legislações ambientais e à exigência da sociedade, seja ela direta ou indireta. Estas pioneiras tiveram ganhos de imagem e economia de recursos, ainda que a princípio fossem vistas com certa desconfiança por um público acostumado a considerá-las inimigas. Aos poucos se iniciam novas relações entre empresas e ONGs e/ou órgãos do governo, buscando ações articuladas. Em 1997 constitui-se o Conselho Empresarial para o Desenvolvimento Sustentável (CEBDS), representante brasileiro do World Business Council for Sustainable Development (WBCSD), do qual participam 185 grupos multinacionais. O CEBDS integra uma rede global de mais de 50 conselhos nacionais que entendem estar trabalhando para disseminar no planeta uma nova maneira de fazer negócios.

No decorrer da primeira década do segundo milênio cresce o discurso da sustentabilidade empresarial e a idéia de Responsabilidade Socioambiental. Assim, no diversificado cenário atual, após a implantação de medidas de ajuste ambiental (licenciamentos, recuperação ambiental, adoção de tecnologias mais corretas ecologicamente, criação de programas de reciclagem e de economia de

água e energia, entre outras), algumas empresas apóiam projetos de EA de outras instituições, outras realizam suas próprias atividades, seja com o público interno, seja com a comunidade na qual estão inseridas. Não é de se estranhar que seus projetos tenham um perfil mais informativo e pontual, dado que não têm um papel que tematize a estrutura social. Mas ainda assim, há ganhos.

2.1.3. Os meios de comunicação de massa

Os meios de comunicação de massa em geral tratam da questão ambiental, porém, ainda de modo pouco articulado, pontual e, geralmente, sem grandes questionamentos às razões da problemática. Apesar disso, há alguns anos existe uma corrente que, embora minoritária, faz diferença – são os jornalistas ambientais ou ecojornalistas. No Brasil, eles constituíram uma rede também, que atua articulada e troca informações. Contudo, o trabalho realizado por eles, em geral, não encontra espaço nos grandes jornais, mas nos meios especializados e nas chamadas nanomídias (boletins eletrônicos, revistas temáticas, certos programas de rádio, *blogs* e *sites* específicos).

2.1.4. O campo ambiental, o sujeito ecológico e o contexto da pesquisa

Todos estes são elementos indicativos de constituição do que Isabel Carvalho (2004) chama de *campo ambiental*. Sua pesquisa sobre isso aponta para a formação de subjetividades específicas, por ela denominadas de *sujeito ecológico*, cuja identidade indica a diversidade de perspectivas que alimentam o profissional educador ambiental e o militante ambientalista, da mesma forma que aponta para certo ideário em comum, vocabulário, crenças e valores compartilhados. Em particular, as representações de natureza e sociedade exercem influência significativa sobre as interpretações, interesses e alianças estabelecidas entre os sujeitos ecológicos, formando um campo que, ao mesmo tempo, sustenta conflitos e diálogo. Assim, diferentes ambientanismos informam diferentes práticas de Educação Ambiental. Não se pode imaginar que o mundo visto pelo empresariado seja o mesmo concebido pelos movimentos sociais. O que se

entende por ambiente saudável, sociedade justa e as formas de alcançá-la são certamente concepções distintas. Em 2004, a Diretoria de Educação Ambiental do MMA mapeou as diferentes práticas de EA no Brasil e sua pesquisa resultou num livro, distribuído gratuitamente e intitulado: *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Nele estão registradas as principais tendências teórico-práticas, de modo que o leitor pode não apenas localizar-se, mas também identificar os possíveis conflitos entre as diferentes práticas.

Para Isabel Carvalho (2002, p.34), o educador ambiental seria:

“um intérprete dos nexos que produzem os diferentes sentidos do ambiental em nossa sociedade. Ou, ainda, em outras palavras, um intérprete das interpretações socialmente construídas. Desse modo, a EA, como prática interpretativa que desvela e produz sentidos, contribui para a constituição do horizonte compreensivo das relações sociedade-natureza e para a invenção de um sujeito ecológico”.

Em sua pesquisa, Isabel Carvalho correlaciona as trajetórias dos educadores ambientais com os fatos históricos, constatando a formação de um campo ambiental que resulta dessas trajetórias ao mesmo tempo em que as conforma. A existência de pesquisa e produção bibliográfica na área, a instituição de pós-graduações, algumas disciplinas de graduação e diversos eventos, assim como o surgimento de legislação específica foram fatores fundamentais para a consolidação desse *campo* ambiental, organizado em torno de um problema específico, entendido como a

“*produção e reprodução da crença na natureza como um bem*. Algo que se deveria respeitar, admirar e cuidar para além dos interesses imediatos das sociedades. Trata-se de uma *problemática eminentemente ética* e, uma vez que, na modernidade, se tornou impossível assegurar uma idéia única de *bem viver*, esse ideal ético busca legitimar-se sobre bens particulares. (...) a constituição de uma ética orientadora das relações sociedade-meio ambiente (...) torna-se distintiva de um campo social específico, o campo ambiental. Assim, o campo social é o universo em que as formulações éticas encontram legitimidade e a partir do qual podem exercer suas pretensões de universalidade, disputando reconhecimento para além de seu campo específico. Na dinâmica conflitiva da sociedade, os campos sociais buscam ampliar a capacidade de influência de seus princípios sobre outros campos. Configura-se, dessa forma, o jogo das disputas pela legitimação de idéias de bem orientadoras das ações morais e políticas de uma determinada época” (CARVALHO, 2002, p. 36; destaques meus).

Apesar da existência de obrigatoriedade legal na incorporação interdisciplinar da EA em todos os níveis de ensino, ainda é raro vermos disciplinas de (introdução ou fundamentos de) Educação Ambiental na

universidade³, quanto mais um projeto grupal e interdisciplinar de todo o corpo docente ao conjunto dos cursos e alunos, como já indicam os dados do relatório da RUPEA.

E, no entanto, como introduzir a EA na sociedade de modo consistente, tal como preconizado pela Lei 9795/99, se o período de preparação profissional das novas gerações não atende à demanda? Como irão os professores, jornalistas, engenheiros, médicos, advogados, administradores, economistas, turismólogos, sociólogos, psicólogos, filósofos, comunicadores e tantos outros profissionais incorporarem a dimensão ambiental em seu trabalho, sem conhecê-la e valorizá-la? E as profissões técnicas e pessoas que lidam com ocupações informais, cuja formação escolar básica é talvez a única oportunidade de estudo e que têm por meios de acesso à informação apenas a televisão ou rádio? Sem bons professores e jornalistas, habilitados a promover reflexões civilizatórias, tais pessoas dificilmente acessarão a complexa forma de pensar do saber ambiental.

Apesar de não ser uma prática expandida, existem indivíduos na Academia que realmente adotaram a pesquisa e a docência perspectivadas pela EA. Considerando que a questão ambiental é antes de tudo um dilema ético, perguntamos: *terão sido seus valores que os encaminham a isso?*

Com esta questão-guia nos dirigimos ao público de nossa pesquisa, os docentes acadêmicos acima caracterizados. Dada a importância da universidade na formação profissional e seu papel humanizador, teoricamente de vanguarda, investigamos valores que orientam esses docentes universitários favorecendo suas práticas educativo-ambientais, além de buscarmos compreender também o processo de constituição ou de consolidação destes valores. Nesse sentido, verificamos na pesquisa da RUPEA uma convergência com nossa perspectiva

³ De acordo com a pesquisa da RUPEA (2006), nas universidades pesquisadas existem 38 disciplinas relacionadas à questão ambiental de modo geral, distribuídas em 25 cursos, sendo 10 graduações em Ciências Biológicas, 6 em Turismo e 5 em Pedagogia. Pouco mais da metade dessas disciplinas tem caráter obrigatório, o restante divide-se em optativas e eletivas. Do total de 22 IES respondentes, treze possuem um curso de especialização em meio ambiente. Apenas para contextualizar, recordamos haverem 93 universidades públicas no país, de acordo com informações do MEC, sendo metade (47) federais e outra metade dividida entre estaduais (35) e municipais. Em síntese, então, temos 23,7% do total de universidades respondendo à pesquisa e 14% apresentando cursos relacionados à questão ambiental. Em termos proporcionais, são 59% dos respondentes. De toda forma, esse total não traduz a quantidade de iniciativas relativas à EA, mas à questão ambiental de forma mais geral.

quanto ao papel estratégico da universidade na formação de uma sociedade mais responsável e conseqüentemente mais próxima da utopia sustentabilista.

“As IES constituem um dos principais *loci* geradores de conhecimentos e têm a responsabilidade social de constituir-se em espaço educador, bem como contemplar, em suas políticas e serviços, as demandas de formação da sociedade. A formação ambiental, associada a um contexto de participação cidadã favorece um diagnóstico dos problemas sócio-ambientais bem como a necessária implicação individual e coletiva em sua superação.

As IES representam um importante espaço social 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.

Por ter como missão a educação profissional e a formação de educadores, este setor desempenha um papel fundamental na sustentação do processo de incorporação da EA nos demais níveis de ensino, por meio da formação inicial e continuada, e dos programas de extensão e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). A EA nos currículos e nas práticas universitárias possui um sentido estratégico na ambientalização da educação e da sociedade” (RUPEA, 2006).

A escolha pelo estudo dos valores também se demarcou por ser recorrente a afirmativa da formação ou da revisão de valores como propósito de projetos educativo-ambientais. Também o relatório da RUPEA indica essa recorrência:

“Dadas as expectativas usualmente colocadas para a EA, de “revisão de valores” ou do “resgate de valores”, talvez os cursos devessem recorrer mais a disciplinas específicas desse campo [ética, epistemologia, complexidade] para ampliar os referenciais e as possibilidades metodológicas do trabalho de EA com valores. Embora defendamos que a dimensão valorativa não deva ser exclusivamente trabalhada em disciplinas, elas podem significar ocasiões propícias para questionamentos relativos a valores” (RUPEA, 2006).

Neste caso, perguntaríamos, como promover essa formação/ revisão? É preciso conhecer um pouco mais acerca desse processo e este foi o interesse da pesquisa. Concordamos com o trecho anterior do relatório: certamente o espaço de debates sobre valores, proporcionado por disciplinas voltadas a este foco seria uma oportunidade formativa. Mas, ainda assim, será melhor aproveitado se além da discussão teórica sobre a importância dos valores, o(a) docente souber conduzir didaticamente processo que contribua para sua efetiva formação. E isto depende da compreensão do metabolismo valorativo.

Estudar os valores de docentes universitários constitui uma aproximação dessa necessidade, tanto no sentido de melhor compreender tal metabolismo,

como na perspectiva de extrair lições para configurar propostas pedagógicas para a formação ou questionamento de valores através da EA.

Nesse sentido, interessa compreender melhor o funcionamento da universidade e sua relação com a educação ambiental. Passo seguinte deste capítulo.

2.2.

A universidade educando ambientalmente: como anda este processo

Boaventura de Sousa Santos (2004) faz uma análise aguda e objetiva da crise universitária. Para ele, são três as crises – de *hegemonia*⁴, de *legitimidade*⁵ e *institucional*⁶ – cuja solução depende de um enfrentamento integrado, conjunto e simultâneo, por meio de amplos programas de ação internos e externos à universidade. O grande problema, diz ele, foi a ação apenas reativa da universidade, conforme as pressões, e a “incorporação de lógicas sociais e institucionais exteriores (dependente) e sem perspectivas de médio ou longo prazo (imediatista)” (SANTOS, 2004, p.10).

O pesquisador explica o processo de construção de cada uma das crises detalhadamente, mas podemos resumir suas causas a dois fatores: o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade. Ambos fazem parte de uma política global “destinada a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional” (Santos, 2004: p.18). Em última instância e resumindo, a universidade é altamente

⁴ Crise de Hegemonia: de acordo com o autor resulta da contradição entre as funções tradicionais da universidade (produção da alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos necessários à formação da elite) e as novas atribuições que foram sendo incorporadas ao longo do século XX (produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista). Sem poder desempenhar a contento estas funções contraditórias, tanto Estado como agentes econômicos passam a procurar fora da universidade meios de alcançar esses objetivos. Não sendo mais a única fonte do ensino superior, entra numa crise de hegemonia.

⁵ Crise de Legitimidade: para ele, esta crise se deve à “contradição entre a hierarquização dos saberes especializados (...) e as exigências sociais e políticas pela democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares”. (Santos, 2004: p. 9)

⁶ Crise Institucional: derivada de outra contradição: por um lado a reivindicação por autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e, por outro, a pressão para submetê-la a critérios de produtividade empresarial ou de responsabilidade social.

dependente da existência de um projeto de nação e tal projeto tem sido combatido ao longo dos últimos 20 anos pelo avanço da globalização calcada em bases neoliberais, pois é entendido como uma grande barreira à expansão do capitalismo global. Santos considera que o único modo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa, contra-hegemônica. O que no caso da universidade enquanto bem público significa que

“as reformas nacionais da universidade pública devem reflectir um projecto de país centrado em escolhas políticas que qualifiquem a inserção do país em contextos de produção e de distribuição de conhecimentos cada vez mais transnacionalizados e cada vez mais polarizados entre processos contraditórios de transnacionalização, a globalização neoliberal e a globalização contra-hegemónica. Este projecto de país tem de resultar de um amplo contrato político e social desdobrado em vários contratos sectoriais, sendo um deles o contrato educacional e, dentro dele, o contrato da universidade como bem público” (SOUSA, 2004, p.55).

Para ele, o objetivo central da reforma seria atender a demanda pela democratização radical da universidade, de modo a findar com a exclusão de grupos sociais e seus saberes. Historicamente, na medida em que a universidade especializa-se na produção do conhecimento científico e apenas a ele reconhece como legítimo, contribui para a desqualificação de muitos conhecimentos de outras origens, com isso marginalizando grupos sociais cujas únicas fontes de conhecimento eram outras que não a academia. Particularmente esse processo atinge países pobres em conhecimento científico, que o viram

“sob a forma da ciência económica, destruir as suas formas de sociabilidade, as suas economias, as suas comunidades indígenas e camponesas, o seu meio ambiente. Sob formas muito diferentes, algo semelhante se passa nos países centrais onde os impactos negativos ambientais e sociais do desenvolvimento científico começam a entrar nos debates no espaço público, forçando o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos, leigos, filosóficos, de senso comum, éticos e mesmo religiosos. Por esta confrontação passam alguns dos processos de promoção da cidadania activa crítica” (SANTOS, 2004, p.77).

O autor denomina “ecologia de saberes” ao processo de convivência ativa entre saberes, partindo-se do pressuposto de que o diálogo pode enriquecê-los mutuamente. Processo esse que seria um primeiro passo para a construção de uma postura interdisciplinar e do pensamento complexo. Ambas as posturas constituem pilares estruturais da EA, seja quando pensamos na proposição histórica de

Tbilisi, seja tomando como referência o Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, ou, ainda, incorporando o debate levantado por Enrique Leff (1999) sobre o *saber ambiental*.

Como se depreende, uma universidade cujo sentido de existência vem sendo esvaziado e que tem problemas no relacionamento com outras áreas da sociedade, agora ainda agravados pelo avanço do capitalismo, certamente enfrenta dificuldades para incluir o saber ambiental, tal como proposto por Leff (1999). Este passo é essencial na viabilização de processos de implantação da Educação Ambiental no meio acadêmico.

Uma das características mais importantes da universidade enquanto bem público “reside em ser ela a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui” (SANTOS, 2004, p.114).

Assim sendo, Santos pergunta qual seria o retorno social de pensar o longo prazo, dispondo de espaços públicos de pensamento crítico e produção de conhecimentos além daqueles exigidos pelo mercado. Ele mesmo responde que, se a resposta fosse na lógica do Banco Mundial, certamente seria que

“o retorno é nulo, se existisse seria perigoso e, se não fosse perigoso, não seria sustentável, pois estaria sujeito à concorrência dos países centrais que têm neste domínio vantagens comparativas inequívocas. Se esta lógica global e externa não encontrasse o terreno propício para ser apropriada local e internamente, não seria por certo tão perigosa” (SANTOS, 2004, p.116).

A responsabilidade pela formação de novos profissionais, que determinarão os rumos futuros e, por vezes, redirecionarão ou reforçarão os atuais também (pense-se na pós-graduação), não permite que, eticamente, a universidade se furte ao seu dever formador. Tem prevalecido a dimensão da técnica nos estudos formais acadêmicos, e pouco espaço se tem dado à reflexão ética e ao investimento na criticidade. Falar sobre isso na academia chegar a soar quase como uma superficialidade, veleidade de quem não tem preocupações sérias. Desperdício de tempo, com tanto conteúdo a ser ministrado... Mas a Educação pressupõe formação integral do ser humano, em seus aspectos físico, emocional, intelectual e moral. E o preparo profissional não pode estar isento de uma dimensão humanizadora, que auxilie as pessoas não apenas a bem

desempenharem procedimentos técnicos, mas saberem a serviço de que o fazem, com que custos e consequências.

Há tempos a universidade vem se isolando das necessidades sociais. Em seu mundo quase à parte a vida transcorre como se a realidade se resumisse a ela mesma. Quando ousa romper essa letargia quase sempre o faz no intuito de atender a necessidades demandadas pelo mercado, mas então, já se subsumindo à lógica fragmentária e utilitarista e colocando-se na posição de que deve obedecer às normas do mercado. Certo, é preciso haver um diálogo entre as demandas imediatas da vida prática e o pensar acadêmico, repetidas vezes tão teórico apenas que acaba por ser rechaçado pelo pragmatismo mercantil. Mas, se viver de teoria é insuficiente para o preparo dos postos de trabalho atuais, focar tão somente na técnica, sem reflexão sobre seu papel social, sua função existencial, seu caráter ético ou problemático leva a lançar na sociedade profissionais hemiplégicos. Incapazes de pensar criticamente, de estabelecer relacionamentos empáticos, de solucionar problemas criativamente em prol de uma sociedade melhor e, sobretudo, indiferentes quanto à sua inevitável responsabilidade em contribuir para a construção de uma cultura mais ética, justa, que valorize a vida em sua plenitude.

Não apenas a universidade foge da complexidade dessa tarefa, também a escola muitas vezes se oculta atrás de simplificações inconseqüentes. Coles (1998) investigou por anos a fio a formação da consciência moral em crianças de escolas americanas. Relata um caso típico, que poderia se passar na cidade do Rio de Janeiro tanto quanto em qualquer outra. Uma menina de dez anos, tida por sua classe, professora e família como excelente aluna, foi denunciada por motivo de cola por um colega de turma durante uma prova. A professora ignorou-o completamente, recusando-se a admitir que sua aluna predileta estaria colando. Com isso, a garota se sente confiante e o esnoba. A classe o ridiculariza. Dias depois, ainda incomodado com a situação e com o comportamento provocativo da garota, o menino queixa-se com os pais para que tomem providências. Ao verem que o incômodo não arrefece com o passar dos dias os pais vão ao encontro da professora da classe, que faz questão de ignorar solenemente o assunto. O tema chega à direção e ao psicólogo da escola (o autor) que promovem uma série de encontros entre a família, bastante influente, a professora e as crianças. Os pais e a professora tendem a justificar a postura da criança em função da doença terminal

do avô. A menina atribui as denúncias à mera inveja, defendendo-se friamente e negando qualquer acusação ainda que outras crianças tenham se somado à primeira em suas denúncias, já que a situação se repetiu outras vezes posteriormente. Alguns colegas, inclusive, confessaram em particular, que a menina já procedia assim desde o início do ano, bem antes da doença do avô. Fica claro ainda que a garota trapaceia nos esportes também e os pais chegam a admitir que ela exagera nos fatos, conta “mentiras inocentes e detesta perder”. Mesmo assim, nem a professora nem a família querem tomar qualquer tipo de providência e o caso prossegue assim. É provável que seu temperamento e competitividade tenham permanecido desta forma e talvez crescido com o tempo, já que o comportamento ficou impune mesmo com repetições posteriores. Neste caso, temos uma pessoa que justifica quaisquer ações a pretexto de manter seu status e reconhecimento em alta, ainda que seja a custo de enganar a si e aos demais. Ora, tal situação não está longe da postura adotada pela universidade em relação à formação profissional e a ética. Legitima-se a falta de ética (de outros tipos) em função da técnica. Há uma certa condescendência com os erros morais desde que haja o acerto intelectual. E com isso, vamos criando uma sociedade moralmente frágil, cujos reflexos se estendem à estrutura política e econômica. São as condições favorecedoras da barbárie, como dizia Adorno (1995).

Por natureza e circunstâncias de nascimento a Educação Ambiental questiona o contexto civilizatório em que vivemos, suas causas, efeitos e possíveis formas de superação. Critica a mentalidade engendrada na Modernidade em sua lógica instrumental, que coloca a vida e a ciência a serviço do lucro. Em seu *conteúdo* (a questão ambiental, o projeto de sociedade, de vida e de ser humano que queremos) e em sua *forma* (a interdisciplinaridade, o pensamento complexo, a ética da sustentabilidade) a EA vai contra o estado de coisas estabelecido e a tradicional forma de funcionar da universidade. Em que pese tal situação incômoda, existe espaço para que esse estado de coisas seja questionado (como vem sendo) e mesmo para que sejam efetuadas propostas em contrário, já que, dialeticamente, além de ser um espaço de reprodução social é também brecha para superação do *status quo*.

Assim, embora de acordo com a Lei 9795/99 (BRASIL, 1999), todos tenham direito à Educação Ambiental, cabendo às instituições educativas (nelas incluídas as universidades) integrar a EA aos seus programas educacionais, não é

de se estranhar a pequena presença da academia neste processo. Há problemas de ordem externa (como as pressões do capitalismo à estrutura e função universitária) e interna (ligados à história do fazer científico conservador e ao elitismo da universidade).

A determinação legal que mencionamos reforça-se no artigo 10:

“Art. 10. A Educação Ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§ 1o A Educação Ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.

§ 2o Nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da Educação Ambiental, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica.

§ 3o Nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas” (BRASIL, 1999. Grifos nossos).

Apesar de já estar claro que esta determinação se refere a todas as profissões (sejam técnicas ou acadêmicas), a formação de professores recebe atenção especial, dedicando-se a ela o artigo 11:

“Art. 11. A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.

Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental” (Brasil, 1999. Grifos nossos).

Mesmo assim, poucos são os cursos universitários que atendem a esta norma. Apenas para citar um exemplo próximo, considerando exclusivamente os cursos de licenciatura das universidades públicas do município do Rio de Janeiro, somente encontramos a Educação Ambiental, e como disciplina eletiva, nos cursos de Biologia e de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)⁷. Afora isso, apenas seis professores dessa universidade, sendo dois da área de Educação, um da Ecologia, duas da Psicologia e uma da Biologia, são

⁷ Conforme consta nos programas disponibilizados em seu *site*.

reconhecidos na universidade como educadores ambientais. Na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), dentre as 24 opções de licenciatura, apenas quatro professores afirmam estar trabalhando com EA.

Tomando como exemplo a licenciatura plena em Pedagogia da UERJ, verificamos entre suas diretrizes político-pedagógicas os dois pontos a seguir⁸:

“A formação do educador é concebida como uma tarefa social, historicamente situada, comprometida com a maioria da população e com as questões relevantes da educação e da sociedade.

A formação, pressupondo a preparação para um pensamento crítico, deve ser centrada na unidade teoria-prática como alternativa pedagógica, na denúncia dos problemas e no estímulo à capacidade de propor mudanças.”

A questão ambiental é uma problemática atualíssima e crucial de nosso tempo. A dificuldade de resolvê-la deve-se ao fato de que os recursos naturais são objeto de conflito quanto a sua posse e/ou uso e as divergências e lutas daí originadas refletem a estrutura econômica e social de nossos tempos. Não há pessoa ou grupo que independa do funcionamento ecológico do planeta, já que dele são extraídos todos os recursos com os quais vivemos. Entram nessa equação as formas de exploração do trabalho e dos ecossistemas, os modos de destinação dos resíduos (lixo, poluição, esgoto...), o transporte e a geração de energia, as possibilidades de lazer (estético, aventura etc.) e até mesmo de interação religiosa, freqüentemente ocorrida em relação direta com a terra, montanhas, arvoredos, mares e lagos. A pertinência desta temática no âmbito das diretrizes citadas fica evidente. Sua ausência reflete desconhecimento da questão ou dificuldade de estabelecer vínculo entre as questões tradicionalmente vistas como “sociais” e a materialidade do planeta, a começar pela biologia de nossos corpos.

O mesmo vale para os aspectos citados a seguir, retirados da proposta para formação do educador (do mesmo curso):

- “Ressalta-se como questão central a formação do homem como ser político, cuja consciência coletiva decorre das relações que se estabelecem entre a formação educativa e o contexto social do qual faz parte. O homem é o ser ativo que, pelo trabalho, domina as forças naturais, humaniza a natureza e se cria a si mesmo, tornando-se construtor da sociedade e sujeito da sua própria história.

⁸ In: www.uerj.br, acessado em 02/09/05, às 12h59.

- Na concepção dialética adotada para o curso, trata-se de conciliar a capacitação técnica com a formação política, tomada esta última no sentido de que o futuro educador seja capaz tanto de compreender quanto de intervir na realidade social que o cerca.”

Os problemas ambientais não são marginais ao cotidiano da universidade. Pelo contrário. Estão intrinsecamente ligados a todos os aspectos da vida a cada momento. Sua invisibilidade se deve, quiçá, à falta de formação para vê-los, à fragmentação do pensamento e ao distanciamento dos processos ecológicos, que produz um entendimento distorcido sobre a inserção humana na biosfera e sobre os ciclos que regulam a vida. Que o professor possa intervir na realidade é o propósito do curso. Sendo assim, a incorporação da EA não pode ficar de fora deste programa.

Dentre os princípios norteadores da graduação em Pedagogia, agora da UFRJ⁹, destacamos:

- “Propõe-se a análise metódica dos aspectos e elementos contraditórios do contexto sócio-econômico-cultural que permita a produção, o desenvolvimento e a crítica de políticas relativas à escola pública, a valorização das atividades pedagógicas.
- Defende-se uma concepção democrática da educação como possibilidade de instrumentalizar trabalhadores para o domínio da complexidade do processo de produção e de organização do trabalho.”

Novamente, se tratam das mesmas questões. Este último princípio, particularmente, teria rico material na questão ambiental, já que o contexto do trabalho reflete intensamente os problemas ambientais, muitas vezes sem que seus usuários se dêem conta. O próprio processo produtivo é o núcleo do problema, tal como ele é concebido hoje em dia.

Quanto aos objetivos do curso, encontramos:

- “Situar o aluno em seu momento social e histórico.
- Trabalhar pedagogicamente a realidade dos alunos, da escola e da comunidade, no sentido da consciência crítica e da ação coletiva responsável.
- Capacitar o aluno para uma leitura crítica do mundo do trabalho, para compreensão e intervenção.

⁹ www.ufrj.br

- Formar um professor que responda aos questionamentos da sociedade brasileira em seu momento histórico atual; [e que] desenhe projetos pedagógicos que contemplem a pluralidade de demandas de uma sociedade complexa, a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e a diversidade da sua história de vida e a de seus alunos.”

Não há contexto hoje que exclua a questão ambiental. Estimular o senso crítico passa por também conhecê-la e posicionar-se perante ela. De mais importância se reveste tal ação se considerarmos o efeito-halo produzido pela universidade na sociedade a partir de seus profissionais – fator mais significativo quando se trata do profissional docente.

Apesar da pequena iniciativa carioca, outras regiões do Brasil estão incorporando a EA em seus cursos, ainda que lentamente.

Uma das mais antigas tentativas de incluir a EA no âmbito da extensão, ensino e pesquisa universitários se deu no Mato Grosso do Sul, com o trabalho da pesquisadora e escritora Michèle Sato. Ali se encontra uma das mais fortes e consolidadas redes de Educação Ambiental do país, a Rede Aguapé.

Michèle Sato descobriu parceiros em alguns colegas, mas não há uma política de EA da universidade. A pesquisadora é bastante conhecida na região, devido aos bons resultados obtidos com o projeto de extensão que coordena e que alia EA e comunidades há mais de treze anos.

Uma iniciativa bem mais recente ocorre na UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) a partir do trabalho coordenado pela Professora Haydée Torres de Oliveira. Ela estudou e propôs a implantação na universidade do processo denominado *ambientalização*. Encontramos três artigos (2003) em que diagnostica o grau de ambientalização curricular do ensino, pesquisa, extensão e gestão da universidade, e estuda a relação entre o contexto político-pedagógico e a construção de características para implantar a ambientalização curricular nas graduações. Este tipo de processo vem sendo debatido e testado em algumas universidades européias, tendo sido apresentado em âmbito internacional durante o III Congresso Mundial de Educação Ambiental, realizado na Itália, em outubro de 2005.

Na pesquisa de Tozoni-Reis (2004), foi possível constatar que há outras universidades públicas paulistas trabalhando com a EA. Sua preocupação foi descobrir qual a perspectiva adotada. Tanto no que tange às representações de

ambiente como nas de educação os achados convergem para a mesma classificação, já anteriormente apresentada: natural, racional e histórica.

A primeira delas (*natural*), considerada mais ingênua, aponta para a busca de um mundo orgânico e a autora analisa diversas implicações pedagógicas e políticas para esta proposta. Reconhece potencial crítico e contestatório desta perspectiva, e mostra que suas limitações ao recusar o mecanicismo na ciência e na organização social se devem à busca de superar a modernidade por sua negação. Por isso, considera insuficientes as idéias desta concepção para formar educadores ambientais, já que pressupõem um homem puro e a-histórico juntamente com uma natureza equilibrada e também a-histórica. Levanta, ainda, o risco de políticas sustentadas nesta perspectiva tornarem-se autoritárias ou recorrerem a buscas de retorno a concepções naturalistas e romantizadas.

No caso da *concepção racional* ocorre uma supervalorização dos conhecimentos científicos, tanto na mediação ser humano-natureza como nos fundamentos da educação. A base é o racionalismo que fundou a ciência moderna. A natureza aqui é mecânica. Apesar do rompimento com a Igreja e da subserviência a ela, promovido pelo racionalismo, a autora considera que houve grande influência religiosa na formação deste modo de pensar e sua ética antropocêntrica. Deus sai do centro do palco, mas o ser humano só o assume na condição de ser forjado *a sua imagem e semelhança*.

Tozoni-Reis lembra que o racionalismo constitui a base da educação moderna, desde Comênio.

Esta vertente levaria a uma EA voltada para a transmissão de informações sobre os processos ecológicos, cujo pressuposto é o controle por meios adequados do comportamento ambientalmente correto. Indivíduos “conscientes” construiriam uma sociedade equilibrada ambientalmente. Há, portanto, uma crença na ciência enquanto organizadora da sociedade. De toda forma, esta perspectiva inviabiliza a EA, pois prioriza pensar, separada e objetivamente, o mundo, ocultando-se com isso sua complexidade e interdependência.

Por fim, a última tendência descoberta recebeu o nome de *histórica*, por identificar as relações sociais historicamente produzidas enquanto definidoras da relação ser humano-natureza e educação. O principal referencial epistemológico dessa visão residiria no pensamento marxista. Nossa autora traz à cena as propostas educativas de Gramsci, Vygotsky e diversos autores que incluíram o

mundo material em suas reflexões, a partir de suas perspectivas históricas. Nesse sentido, a problemática ambiental seria

“o conteúdo histórico-social e cultural da educação ambiental. A perspectiva de superação da forma predatória com que os seres humanos se vêm relacionando com o ambiente só pode ser praticada (pensamento e ação – crítica e consciente) numa sociedade que, intencionalmente, venha a transformar as formas materiais de relação social – alienadoras dos sujeitos – em instrumentos sociais igualitários (conhecimentos, tecnologia) conquistados na diversidade” (TOZONI-REIS, 2004, p.118).

É preciso esclarecer que nenhuma destas tendências se mostrou “pura” e completa. Tozoni-Reis conclui que estamos num momento de transição de paradigmas, que se reflete nas concepções dos professores e que aponta para uma necessidade de superação de entendimentos racionalistas para tratar a questão ambiental. Em todos os casos, a pesquisadora encontrou uma valorização dos conhecimentos na determinação da relação ser humano-natureza.

Assim, para ela, no intuito de enfrentar a problemática ambiental é preciso superar a lógica antropocêntrica e ao mesmo tempo a dominação do homem pelo homem. De tal forma que a análise da transição paradigmática requer examinar o campo dos paradigmas científicos (conhecimento) e o dos paradigmas socioculturais (organização das relações sociais). Ou seja, propõe a inseparabilidade das dimensões *ciência* e *sociedade*. Da mesma forma, o “confronto entre as dimensões informativa (conhecimentos) e formativa (valores e atitudes) da educação e da educação ambiental” também se refere a esta reflexão (TOZONI-REIS, 2004, p.119).

Resumindo, há uma prática educativa ambiental em universidades paulistas de ordem diversa, mas que retrata as fraturas do pensamento moderno, disputa legitimidade e encontra-se em transição, havendo ainda grande valorização dos conteúdos, como instrumento de sensibilização.

O mais provável é que o contínuo e constante questionamento às práticas pedagógicas destas universidades e o debate, relacionando teoria e ações concretas, leve a uma renovação e qualificação do entendimento da proposta da EA, suas dificuldades e desafios. A partilha e o intercâmbio também certamente serão benéficos para a construção de modos de vida que acolham o potencial transformador ilustrado pela EA.

De acordo com o mapeamento realizado pela RUPEA (2005), nas universidades que realizam trabalhos na vertente da EA, predominam projetos pontuais, sendo mais raras as políticas de ambientalização da universidade:

“(...) a predominância de projetos de EA sobre políticas institucionais de ambientalização da educação superior pode indicar a existência de resistências por parte dos setores mais conservadores no meio universitário, contrários a um debate cujo êxito poderia resultar em rearranjos políticos e institucionais, ou ainda de dificuldades objetivas (organizativas e infra-estruturais) para a formulação/implementação de uma política ou de um plano de ambientalização institucional” (RUPEA, 2005).

O mesmo relatório discute a falta de infra-estrutura e de espaços adequados e facilitadores para a conquista da ambientalização das IES. Por isso mesmo, considera que:

“Se considerarmos que podem constituir-se em uma primeira base para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e para a integração das atividades de pesquisa, ensino, extensão e gestão nas IES, somos levadas a concluir que a criação e a estruturação de espaços educativos dedicados à EA não apenas são desejáveis, mas devem tornar-se objeto privilegiado da atenção de políticas institucionais e públicas de ambientalização da educação superior” (RUPEA, 2005).

Observou-se também na pesquisa da RUPEA maior regularidade nos cursos de extensão oferecidos do que nos de especialização. No geral, apenas os de extensão foram oferecidos gratuitamente e com parcerias variadas (UCs, empresas, ONGs, grupos de estudo). Em termos de projetos, prevaleceram aqueles relacionados à pesquisa e aqueles que combinavam mais de uma ênfase das quatro possíveis (extensão, gestão, pesquisa e ensino). Atribui-se essa preponderância à forma de avaliação do profissional acadêmico, centrada na pesquisa. Novamente, este ponto indica a necessidade de maior articulação entre as esferas de atuação da universidade para que o processo de ambientalização possa efetivamente se dar, o que significaria, por suposto, enfatizar estratégias políticas na obtenção deste intuito. Elencamos, a seguir, os pontos mais relevantes do relatório quanto às dificuldades de implementação da EA no nível superior de ensino, mostrando o estágio atual de institucionalização da educação ambiental na academia.

“Entre as dificuldades para a implementação de programas de EA, os informantes apontam resistências de diversa natureza, atribuídas, em parte, à “imaturidade” da

EA como disciplina¹⁰ que ainda não possui arcabouço teórico e metodológico consolidado; por outro lado, não se enquadraria na estrutura científica tradicional nem nas rotinas acadêmicas, tendendo inclusive a suscitar preconceitos na medida em que freqüentemente se encontra associada a atividades de extensão universitária de caráter comunitário (...).

Entre as prioridades de uma política pública de EA para a educação superior, consta a ampliação de recursos financeiros para a implementação de programas de institucionalização da EA (que abarquem todas as instâncias: ensino, pesquisa, extensão e gestão) em todas as IES, além de projetos de pesquisa, intervenção e formação de educadores ambientais.

Uma outra estratégia para o fortalecimento da EA corresponderia à criação de parcerias intra e interinstitucionais (entre IES e outras instituições sociais) que visem articulações políticas e intercâmbios, com a aposta de que tais parcerias poderiam favorecer a realização e o desenvolvimento de trabalhos cooperativos e interdisciplinares.

As respostas exibem certa preocupação com o desconhecimento (e descumprimento) da legislação sobre EA por parte da comunidade acadêmica; por outro lado, defende-se a autonomia dos docentes para propor diferentes formas de ação educativa (conteúdos, métodos, etc.), recomendando-se que as iniciativas para a institucionalização da EA na educação superior preservem a ‘flexibilidade para a ação’” (RUPEA, 2005).

Até este ponto, as dificuldades são de ordem política, financeira, cultural e administrativa. Na continuidade são abordados elementos facilitadores, uma síntese das dificuldades e aventadas algumas possíveis causas para o quadro.

“Entre os elementos facilitadores, indica-se, por fim, a necessidade de estruturas ou órgãos responsáveis pela gestão ambiental da IES, ao mesmo tempo em que participem da formulação/execução de políticas ambientais municipais e regionais. Reiteraria-se, desta forma, não apenas a exigência de que a EA atravessasse todas as atividades acadêmicas, inclusive as ações de gestão dos *campi*, mas também seu compromisso com demandas sociais externas. (...)

Entre as dificuldades apontadas pelos informantes, contam-se: a departamentalização da universidade, juntamente com a burocratização, fragmentação, hierarquização, hiper-especialização e desarticulação dos conhecimentos; a conseqüente “territorialização” da epistemologia ambiental; e a dificuldade para a formação de equipes interdisciplinares, devida não só ao desinteresse e ao despreparo da maioria dos docentes, mas também à inexistência de oportunidades objetivas para o diálogo, tais como espaços para a prática da

¹⁰ Toulmin (1972 apud PORLÁN, 1998) define as disciplinas como “empresas racionais em evolução” que têm como características: a) um conjunto de problemas específicos conceituais ou práticos; b) a existência de uma comunidade profissional crítica; c) um ponto de vista geral e compartilhado sobre a disciplina (metas e ideais); d) estratégias e procedimentos aceitos; e e) populações conceituais em evolução vinculadas a problemas específicos. Uma disciplina se diz madura apenas quando reúne todos os requisitos.

inter/transdisciplinaridade e disponibilidade de carga horária para os docentes se envolverem em atividades cooperativas.

A essas dificuldades, agregam-se outras de natureza mais subjetiva, tais como: a falta de interesse e motivação por parte de alunos e docentes - concomitante ao descaso da sociedade civil – que não teria favorecido a constituição de uma ‘cultura de pesquisa e extensão’. (...)

Os informantes acusam que as práticas de EA tenderiam a sofrer da falta de fundamentação teórica e metodológica.

Por um lado, acreditam alguns, não se tem suficiente clareza com relação à epistemologia ambiental; desconhecem-se as interfaces disciplinares com a EA; não se percebe (nem se compreende) a configuração contemporânea da questão ambiental. Na vertente metodológica, as práticas educativas em EA se ressentiriam da falta de reflexão e ‘práxis; da dicotomia entre competências técnicas e pedagógicas; da incapacidade de enxergar, e conseqüentemente operar, a transversalidade da temática ambiental; e, por fim, das dificuldades didáticas em tratar-se de conteúdos ambientais” (RUPEA, 2005).

Por mais que a proposta educativa da EA seja contra-hegemônica e nesse sentido paradigmática, todos vivemos ainda sob o domínio da herança Moderna. Aprender a pensar, sentir e agir de modo distinto daquele em que fomos culturalmente educados exige empenho e autoconsciência. À medida que se difunde a idéia da EA para um público mais extenso, também se torna mais distante no tempo a percepção de sua origem e pressupostos epistemológicos. Formar pessoas capazes de lidar com o desafio levantado pela EA não é algo que ocorra espontaneamente. Demanda reflexão e experimentação.

Nessa direção, o relatório também pontua a relação de íntima dependência entre a qualidade/ efetividade das práticas educativas e a coerência entre as dimensões epistemológica e metodológica. O que significa embasar as abordagens didáticas em considerações conceituais, filosóficas e, sobretudo, éticas.

Por fim, para encerrar o tópico da institucionalização, é necessário dizer que as prioridades listadas pelo relatório para elaborar políticas públicas de EA no universo das Instituições de Ensino Superior (IES) ultrapassam a valorização, reconhecimento e apoio às ações educativo-ambientais em curso, referindo-se enfaticamente à necessidade de criar instrumentos para avaliar, sistematizar e divulgar a prática. Neste mesmo sentido, é pertinente pensar a questão dos valores no âmbito da EA. Sem compreender sua dinâmica na pessoa, as estratégias

pedagógicas que pretendam dar conta de estimulá-los, reelaborá-los ou apenas refletir sobre eles, tornam-se inócuas ou no mínimo amadorísticas.

Considerando o fato de a apresentação dos citados aspectos conjunturais ter sido efetuada por docentes de instituições onde a ambientalização já está em curso, as quais *não são* maioria no país, pensamos ter demonstrado o estágio inicial em que ora se encontra a institucionalização da EA na universidade.