

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O DESAFIO DA FORMAÇÃO NO MUNDO GLOBALIZADO

Maria do Socorro da Silva Batista

UERN/PPGE

msbatista@hotmail.com

Magno Marcio de Lima Pontes

UERN/PPGE

magnopontes@hotmail.com

Flávia Tiburtino de Andrade Sales (Pós-Graduando)

UERN/PPGE

flaviatiburtino@hotmail.com

Resumo

A educação ambiental, assim como outros temas de caráter transversal e que, necessariamente, exigem concepções e práticas críticas e interdisciplinares, encontra uma série de barreiras e tensionamentos para se concretizar nos espaços formais e, de modo específico na universidade. Essa constatação nos conduz ao debate em torno do currículo e a centralidade que ocupa no contexto das reformas educacionais, sob a égide da globalização. Nesse sentido, o trabalho aborda os desafios para a inserção da educação ambiental no âmbito da formação docente, tendo como objetivo explicitar como o processo de globalização e seus aportes ideológicos influenciam no processo de formação via os planos de desenvolvimento institucional e os projetos pedagógicos de curso. Trata-se de um trabalho realizado a partir de pesquisa bibliográfica cujos resultados apontam para o crescimento da educação ambiental no Brasil, no âmbito da legislação, mas que ainda enfrenta limitações no que se refere à sua inserção na formação docente e na educação básica, em função das diretrizes norteadoras das políticas educacionais, enquanto herança do processo de globalização, cuja ênfase centra-se na competitividade e adequação aos interesses do mercado em detrimento de uma educação humana voltada para a consciência crítica.

Palavras-chave: educação ambiental; formação; globalização

Ao analisarmos a forma como a temática ambiental vem se constituindo enquanto política pública torna-se evidente que o seu processo é caracterizado por diversos desafios ainda não superados, especialmente nas universidades, embora já estejamos há mais de quinze anos de aprovação da Lei nº. 9.795/99 (BRASIL, 1999), que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Estes desafios são explicados por Loureiro (2004, p.82) quando afirma:

A educação ambiental se constituiu de modo precário como política pública em educação. Algo que se manifesta [...] na ausência de programas e recursos financeiros que possam implementá-la como parte constitutiva das políticas sociais, particularmente a educacional, como uma política de Estado universal e inserida de forma orgânica e transversal no conjunto de ações de caráter público que podem garantir a justiça social e a sustentabilidade.

Em que pese essa realidade é fato também que nas últimas décadas identificamos a expansão da temática ambiental em diferentes campos de formação e pesquisa. É crescente o número de cursos de graduação e pós-graduação, disciplinas específicas, projetos de extensão e pesquisa que se dedicam a problematizar e a buscar soluções para os problemas ambientais enfrentados pela sociedade contemporânea (TEIXEIRA e TORALES, 2014).

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação ambiental em junho de 2012, intensificou o seu processo de institucionalização no país iniciado nos anos 1990 com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). As referidas Diretrizes reafirmam a presença da educação ambiental em todos os níveis de ensino, definição já presente na PNEA e na Constituição Brasileira de 1988. Este movimento intensificou a inserção da educação ambiental nas escolas, conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). As Diretrizes reafirmam a “compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo” (BRASIL, 2012, p. 4). Para isto, propõem novas relações disciplinares através de “prática educativa integrada e interdisciplinar”, além da “abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento. Nesse contexto, impõe-se as IES a formatação e implementação de projetos pedagógicos que contemplem a temática ambiental enquanto objetivos e conteúdos da formação, possibilitando uma abordagem interdisciplinar e transversal.

Desde a Conferência de Tbilisi (BRASIL, 1997), se evidencia de forma contundente a necessidade de formação de educadores, considerando o tema meio ambiente como dimensão. Diante dessa importância, diversas diretrizes foram afirmadas pela referida Conferência, em que evidenciam o papel das universidades nesse processo de formação, apontando inclusive para a constituição de novos paradigmas que respondam às demandas que a problemática ambiental nos impõe.

Dentre essas diretrizes, apontamos: o rompimento com os modelos tradicionais de educação na perspectiva de superação do modelo disciplinar e em busca da

interdisciplinaridade como alternativa didática capaz de contribuir para a solução de problemas socioambientais; desenvolver materiais pedagógicos estabelecendo cooperações locais, nacionais e internacionais, inclusão da educação ambiental no programa de formação de professores, considerando as especificidades dos meios urbano e rural (BRASIL 1997).

Esse papel da universidade vem sendo discutido e aprofundado por muitos pesquisadores, dentre eles, Morales (2009, p.187) quando argumenta que:

A universidade é um dos espaços de formação que busca problematizar e atender a novas demandas sociais e profissionais [...] o que exige de si mesma uma redefinição e adequação dos processos de formação. Desta forma, pensar na formação profissional, direcionada ao campo da educação ambiental, exige das instituições universitárias a tentativa de superar o paradigma dominante e as fragilidades impostas pelo mesmo.

Para Jacobi, Tristão e Franco (2009, p.65) “essa superação abre a possibilidade de potencializar outras racionalidades para engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, da formação e profissionalização docente, de profissionais em geral e da comunidade universitária.”

A educação ambiental, assim como outros temas de caráter transversal e que, necessariamente, exigem concepções e práticas críticas e interdisciplinares, encontra uma série de barreiras e tensionamentos para se concretizar nos espaços formais e, de modo específico na universidade. Essa constatação nos conduz ao debate em torno do currículo e a centralidade que ocupa no contexto das reformas educacionais, sob a égide da globalização. Esse processo e as consequências dele advindas repercutem, não apenas, sobre a economia, cujos efeitos negativos sobre o meio ambiente já são bastante identificados e estudados, mas também sobre os processos educativos.

A análise sobre o papel da educação superior e da universidade pública no contexto da sociedade contemporânea, desenvolvida por diversos estudiosos (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003; SGUISSARD, 2006; CABRAL NETO, 2009), constitui-se em um importante referencial de interpretação da nossa temática. Conforme Sguissard (2006, p.3), as políticas educacionais tensionadas por diretrizes internacionais orientam para que a Instituição de Ensino Superior se torne,

Um promissor mercado ou quase-mercado de serviços a ser regulamentado no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC). [...] A descoberta desse traço essencial à educação superior

(competitividade) permite que se fale nas IES como empresas econômicas a serem administradas de modo empresarial/gerencial.

O processo de reestruturação produtiva do capital vem impondo uma nova realidade no que se refere à valorização do “conhecimento como elemento basilar da produção e do acúmulo de vantagens diferenciadas em um cenário capitalista de competição globalizada”. (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p.18). Nesse cenário, os conhecimentos de interesse imediato do mercado de trabalho ganham centralidade, visto que “essa dinâmica imposta pelo processo de globalização traz consigo a necessidade de graus mais elevados de qualificação e de flexibilização da formação do trabalhador em todos os níveis de atuação” (CABRAL NETO, 2009, p.26). Por essa lógica globalizante, são limitados os espaços para uma formação que considere as múltiplas dimensões da totalidade humana, na qual incluímos a dimensão ambiental como algo inseparável do ser humano, uma vez que, de acordo com as formulações de Pacheco (2009, p.109),

A globalização reforça os fundamentos da teoria do capital humano, em que se acentua a visão da educação como processo de formação social, orientada para mercados competitivos, clamando que as organizações educativas devem responder a desafios imediatos do mundo econômico.

No caso brasileiro, o reforço à teoria do capital humano “de grande impacto nas décadas de 1960 e 1970 e que buscou articular a educação às novas demandas do mercado de trabalho” (CAMARGO, 2009, p 211), se expressa nas reformas educacionais implementadas desde a década de 1990 e traz como orientações principais, a produtividade, eficácia e excelência.

Neste cenário,

Compete à universidade contribuir significativamente com a produção de mais-valia relativa, ou seja, ela deve formar profissionais e gerar tecnologias e inovações que sejam colocadas a serviço do capital produtivo. Nessa ótica capitalista só é produtiva a universidade que vincula sua produção às necessidades do mercado, das empresas e do mundo do trabalho em mutação, ou seja, subordina sua produção acadêmica formal e concretamente às demandas e necessidades do mercado e do capital (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p.19).

Assim, as instituições formativas são tensionadas a optar por currículos que respondam, de forma mais imediata, aos interesses competitivos do mercado de trabalho, tendo que levar em conta aspectos, tais como tempo de duração dos cursos, número de disciplinas e o conteúdo de seus respectivos programas, recaindo, salvo alguma exceção,

na abordagem tecnicista (PACHECO, 2009). As origens desse processo são identificadas nas reformas educativas impulsionadas globalmente e que, mesmo obedecendo à especificidades, não fogem a uma lógica mais geral de uniformização da educação. Nessa compreensão, as análises de Morgado e Ferreira (2006, p.78) confirmam que:

O cenário completamente volúvel e mutável em que as sociedades actuais se viram envolvidas, por força das profundas mudanças e do intenso fenômeno globalizador [...], ao suscitar novas exigências educativas à escola, repercutiu-se, inevitavelmente, no terreno curricular, com particular incidência na forma como se elabora e se desenvolve o currículo.

Esses direcionamentos de cunho internacional se refletem em maior ou menor densidade nos planos locais implicando sobre a vida acadêmica das Instituições de Ensino Superior (IES) e evidenciam, também, o espaço e lugar dedicado ou não à inclusão da dimensão ambiental em seus projetos acadêmicos de curso.

Na análise de Chaui (2003, p.7),

A forma atual do capitalismo caracteriza-se pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas de luta de classes. A sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares programas particulares, competindo entre si.

Esse modelo social em vigor, reflete-se nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e por consequência nas propostas dos projetos pedagógicos de cursos. Portanto, nossa análise acerca das proposições e práticas relativas à abordagem da temática ambiental no interior da Universidade não acontece de forma isolada. Ocorre a partir da compreensão de um contexto em que a fragmentação do saber, seja no seu processo de construção ou de socialização, como um dos fundamentos que expressam o ideário educacional da modernidade, ancora-se e é fortalecido, na atualidade, pelas consequências da globalização. Esse processo não se limita ao plano econômico e midiático, mas tem fortes implicações sobre a cultura, a ética, a política e a educação. Conforme analisa Goergen (2005, p.14):

Os mecanismos da globalização e da internacionalização, diretamente atrelados ao sistema capitalista neoliberal, podem trazer e certamente trazem embutidos valores e visões de mundo, modos de ver e de

interpretar as relações culturais e de convivência humana que, ao invés de incorporadas, devem ser rejeitadas pela universidade. Assim, neste como noutros campos de sua atividade, a universidade encontra-se envolvida em notáveis e difíceis dilemas entre, por exemplo, os interesses locais e os globais que ora se confundem, ora se confrontam entre si.

Desse modo, compreendemos a configuração que assume a educação e, portanto, a universidade, a partir da identificação dos determinantes de ordem social, política e econômica que dão contorno às políticas educacionais atuais. Essa realidade tem sido refutada, de forma eventual ou sistematicamente pelos segmentos institucionais em seus embates políticos e acadêmicos, conforme indica a análise de Goergen (2005). Porém, estes embates ainda não têm sido suficientemente fortes para impedir o processo crescente de atrelamento da educação aos valores e interesses de mercantilização do saber.

Esses determinantes, enquanto componentes do processo de expansão do capital, produzem demandas a partir dos seus interesses específicos, com implicações sobre os conteúdos da formação, direcionados para o ajustamento da educação superior ao mercado. Secundariza-se uma educação humanista e integral sob o primado do tecnicismo, imediatamente, necessário aos crescentes e efêmeros postos de trabalho produzidos pelos constantes avanços da tecnologia. Tais exigências incidem sobre o conjunto das universidades, embora se manifeste de forma diferenciada, considerando as especificidades de cada instituição.

Conforme Marx e Engels (1984, p. 72), “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é ao mesmo tempo sua força espiritual dominante”. Apoiando-nos nas formulações apresentadas pelos teóricos, compreendemos, também, que esse ideário não desconhece os elementos contraditórios que atuam no interior das práticas sociais. Desse modo, a educação não deve ser compreendida, apenas, como um processo unilateral de mero ajustamento às exigências determinadas pelos valores dominantes na sociedade, pois seria desconhecer a sua constituição histórico-social.

Assim sendo, corroboramos com Apple (2004, p.45) ao afirmar que:

A educação é um local de luta e conciliação. Ela também serve como substituto para batalhas maiores com relação àquilo que as nossas instituições deveriam fazer, a quem elas deveriam servir, e quem deveria tomar essas decisões. E ainda assim, por si só, ela é uma das importantes arenas por meio da qual são trabalhados recursos, forças e ideologias específicas para políticas, finanças, currículo, pedagogia e avaliação na

educação. Assim, a educação é tanto causa quanto efeito, determinante e determinada.

Transpondo essa reflexão para a temática em estudo, levamos em conta também a diversidade presente na área, seja no que se refere às diferentes concepções que orientam a produção teórica, seja no que se refere aos embates no âmbito da formulação das políticas públicas, uma vez que nossos estudos realizados, anteriormente, nos dão conta de que:

A evolução da educação ambiental no Brasil, do ponto de vista de sua institucionalização, foi acompanhada por um crescimento do seu campo teórico, acumulando diferentes concepções de meio ambiente e educação ambiental, pautadas por uma visão de mundo e consolidando um campo de ampla diversidade conceitual (BATISTA, 2007, p. 93).

Segundo a análise de Tozoni-Reis (2007, p.1), no campo da educação ambiental, esse processo é decorrente:

Da constatação de sua intencionalidade e da impossibilidade de sua neutralidade. Portanto, como atividade da prática social, a educação e, portanto, a educação ambiental são eminentemente políticas, o que não quer dizer necessariamente críticas e transformadoras, podendo ser também, porque políticas, não-críticas e reprodutoras.

Essa diversidade conceitual no campo da educação ambiental, enquanto política pública, se expressa no âmbito da formação, influenciando os direcionamentos políticos, ideológicos e pedagógicos adotados pelas universidades com reflexos nas propostas curriculares, seja pelo modo como cada instituição define a forma de abordagem da problemática ambiental, seja pela própria omissão no trato da questão. Desse modo, os posicionamentos assumidos nessa análise no que se refere às opções feitas pelas IES para inserir a temática ambiental em seus projetos pedagógicos, consideram as proposições políticas estabelecidas na legislação, e busca imprimir uma reflexão que leva ao conhecimento do problema em suas raízes, consubstanciada em aspectos teóricos, políticos e pedagógicos, afastando-se de uma análise puramente legalista.

Leff (2001) utiliza a expressão saber ambiental como conteúdo da educação, enfatizando o seu potencial problematizador da realidade pela multiplicidade de conhecimentos que comporta e pode articular. Ao discutir a incorporação do saber ambiental em nível universitário, Leff (2001, p.217) entende que “[...] a produção e a incorporação do saber ambiental nas universidades se dá num processo de abertura dos paradigmas teóricos, das barreiras institucionais e dos interesses disciplinares [...]” Nessa perspectiva, o autor argumenta, ainda, que a prática da educação ambiental não significa a

simples incorporação de componentes e conteúdos ecológicos aos currículos adaptando os cursos tradicionais à lógica do desenvolvimento sustentável. Ao contrário disto, o saber ambiental abordado criticamente questiona as formas tradicionais de abordagem do conhecimento fragmentado em disciplinas isoladas e dissociadas do contexto social desafiando para a concretização de novas formas de proporcionar a construção e socialização dos saberes.

Considerações finais

Ao analisarmos a literatura que trata da inserção da educação ambiental, identificamos a existência de iniciativas relevantes, mas sem um posicionamento concretamente assumido pelo conjunto dos segmentos acadêmicos. Prevalece a oferta de disciplinas relativas ao meio ambiente e educação ambiental, em sua maioria de caráter optativo e sob a responsabilidade específica de determinados professores, sem um maior alcance pela coletividade acadêmica. Em parte, essa realidade é determinada pelo processo de especialização do saber. Esse processo induz as instituições e as pessoas isoladamente, a uma atitude de resistência quando se torna necessária a apreensão de novos saberes, ampliação das chamadas áreas de conhecimentos específicos e de adoção de posturas metodológicas que impliquem uma abordagem do conhecimento em suas variadas dimensões. Tal postura fortalece disputas internas, fundadas na hipervalorização das especificidades, em detrimento de uma visão de totalidade sobre o conhecimento e a prática acadêmica, dificultando, portanto, o estabelecimento de relações solidárias, condição necessária à consolidação de uma universidade pública comprometida com a problemática ambiental local em articulação com o contexto geral.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michel W. Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. In: ABURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BATISTA, Maria do Socorro da Silva. Educação ambiental como política pública: uma incursão pelos caminhos da gestão. In: GRACINDO, Regina Vinhaes et al. (Org.). **Educação como exercício de diversidade: estudos em campo de desigualdades sócio-educativas**. Brasília: Líber Livro, 2007. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental**. Brasília, 2012.

_____. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. **Educação Ambiental: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi.** Brasília, 1997. (Série Estudos Educação Ambiental).

CABRAL NETO, Antônio. Avaliação do ensino superior no Brasil: as tensões entre emancipação e regulação. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Orgs.). **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas, novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2009.

CAMARGO, Arlete Maria M. de. O princípio da flexibilidade curricular nos currículos dos cursos de graduação. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Orgs.). **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas, novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2009.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p.5-15, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 2 mar. 2011.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. Transformações recentes atuais no campo da educação superior no Brasil. In: DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais.** São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

GOERGEN, P. Prefácio. In: DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

JACOBI, Pedro Roberto; TRISTAO, Martha; FRANCO, Maria Isabel Gonçalves Correa. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Caderno CEDES**, v.29, n.77, p. 63-79. 2009.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental.** São Paulo: Cortez, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Identidades da educação brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Hucitec, 1984.

MORALES, Angélica Góis Müller. O processo de formação em educação ambiental no ensino superior: trajetória dos cursos de especialização. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da Furg**, Rio Grande, RS, v. 18, p. 283-302, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br>>. Acesso em: 29 out. 2010.

MORGADO, José Carlos; FERREIRA, José Brites. Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In: MOREIRA, Antônio Flávio; PACHECO, José Augusto (Orgs.). **Globalização e educação: desafios para políticas e práticas.** Porto: Porto Editora, 2006. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

PACHECO, José Augusto. Processos e práticas de educação e formação: para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n. 1, p.105-143, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Aceso em: 3 fev. 2009.

TEIXEIRA, C. Marília Andrade Torales. A questão ambiental e a formação de professores para a educação básica: um olhar sobre as licenciaturas. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 3/2014, p. 127-144. Editora UFPR

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Fundamentos teóricos para uma pedagogia crítica da educação ambiental: algumas contribuições. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 30., 2007, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2007.