

Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação

A produção da política curricular nacional para a
educação superior diante do acontecimento ambiental:
problematizações e desafios

Carmen Roselaine de Oliveira Farias

São Carlos
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Carmen Roselaine de Oliveira Farias

**A produção da política curricular nacional para a
educação superior diante do acontecimento ambiental:
problematizações e desafios**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de São
Carlos, como requisito parcial para a obtenção do
grau de doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Denise de Freitas

São Carlos
2008

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

F224pp

Farias, Carmen Roselaine de Oliveira.

A produção da política curricular nacional para a
educação superior diante do acontecimento ambiental :
problematizações e desafios / Carmen Roselaine de Oliveira
Farias. -- São Carlos : UFSCar, 2008.
214 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2008.

1. Educação ambiental. 2. Ensino superior - currículos.
3. Política educacional. I. Título.

CDD: 372.357 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Denise de Freitas

Profª Drª Maria Inês Petrucci Rosa

Profª Drª Elisabeth Barolli

Profª Drª Anete Abramowicz

Profª Drª Alice Helena Campos Pierson

Denise de Freitas

Maria Inês Petrucci Rosa

Elisabeth Barolli

Anete Abramowicz

Alice Helena Campos Pierson

Para Carla Rejane, Carlos René e Carmen Roseli

Agradecimentos

Muitas pessoas contribuíram para a realização deste trabalho. Nomeá-las poderia ser um modo singelo de prestá-las uma pequena homenagem. No entanto, essa é uma tarefa realmente difícil de cumprir sem cometer omissões. Assim, gostaria de fazer um agradecimento extensivo a todos que, de algum modo, fizeram parte deste percurso e contribuíram com as reflexões que compõem este trabalho. Aos que estiveram mais próximos, um agradecimento especial:

Agradeço à orientadora professora Denise de Freitas, pela orientação, amizade e incansável apoio durante os movimentos nem um pouco lineares que marcaram meus trajetos no doutorado. Meu agradecimento se estende também ao professor Hilário Fracalanza e às professoras Maria Inês Petrucci Rosa, Alice Helena Campos Pierson, Anete Abramowicz e Elisabeth Barolli, que participaram das bancas examinadoras de qualificação e de defesa, pelas leituras, conversas e contribuições que fizeram a este trabalho e, assim, a minha formação pessoal e acadêmica. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar com os quais tive a oportunidade de conviver e de aprender nas conversas informais e durante as aulas. A todo o pessoal de apoio e funcionários que atuam no PPGE e no Departamento de Metodologia de Ensino (DME) da UFSCar, pelos inúmeros serviços administrativos prestados.

A condução desta investigação não teria sido viável sem o apoio fundamental da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Sou grata pela bolsa de doutorado concedida (processo 04/12799).

Agradeço ainda à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) pela bolsa estágio no exterior realizado durante seis meses no âmbito do projeto CAPES-GRICES “A ciência como cultura: implicações para a comunicação científica” (processo 123/05). Agradeço a todos os pesquisadores integrantes deste projeto, em especial às suas coordenadoras, professora Denise de Freitas no Brasil, e professora Cecília Galvão em Portugal, assim como a todos do Centro de Investigação em Educação da Universidade de Lisboa (CIE-UL) que me receberam e fizeram de minha estada em Lisboa um momento de grande crescimento pessoal. Um agradecimento especial à professora Maria Eduarda Moniz Vaz dos Santos, também do CIE-UL, pela amizade e co-orientação durante o estágio. Ao professor Boaventura Sousa Santos do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES-UC) agradeço a oportunidade de participar de suas aulas como ouvinte.

O período de doutorado não teria sido tão valioso se nele não tivesse conhecido tantas pessoas interessantes, como os integrantes do Grupo de Pesquisa de Formação de Professores de Ciências liderado pela professora Denise. Agradeço a todos e todas, sem exceção, pelo acolhimento e amizade.

Sou extremamente grata a todos os amigos com quem pude compartilhar muitos momentos da minha vida em São Carlos. Em especial, à Elisângela Matias Miranda, Maria Luisa Machado Menten, Maria das Graças Monte, Mariana dos Santos, Vânia Gomes Zuin, Isabela Custódio Talora Bozzini, Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira, Marcos Lopes de Souza, Patrícia Silva Leme, Carolina Miranda pela amizade, companheirismo e colaboração. Ao Roosevelt Carlos de Oliveira, com quem conto como professor e amigo. À Gislaine Gomes da Costa e Luisa Dias Brito pelas presenças amigas nos momentos bons e nos difíceis e, claro, pela parceria, conversas enriquecedoras, leituras e sugestões que fizeram a este trabalho. À Alessandra Pavesi e Haydée Torres de Oliveira, amigas e parceiras com quem compartilho mais que idéias, sonhos. Agradeço também aos amigos Sérgio e Giselle pelo apoio indispensável em vários momentos desta trajetória.

No plano familiar, agradeço muitíssimo aos meus queridos pais Maria Adelaide e Silvestre, assim como aos irmãos, sobrinhos e cunhados: Carla Rejane, Carmen Roseli e Carlos René, Laís, Franco, Marcelinho, Guilherme e Paula, José e Marcelo. Todos são muito importantes para mim e o apoio emocional recebido foi imprescindível nos longos períodos de distância.

Meu agradecimento amoroso ao Alessandro, com quem tenho o privilégio de dividir a vida há mais de uma década!

*Num dia excessivamente nítido,
Dia em que dava a vontade de ter trabalhado muito
Para nele não trabalhar nada,
Entrevi, como uma estrada por entre as árvores,
O que talvez seja o Grande Segredo,
Aquele Grande Mistério de que os poetas falsos falam.
Vi que não há Natureza,
Que Natureza não existe,
Que há montes, vales, planícies,
Que há árvores, flores, ervas,
Que há rios e pedras,
Mas que não há um todo a que isso pertença,
Que um conjunto real e verdadeiro
É uma doença das nossas ideias.
A Natureza é partes sem um todo.
Isto é talvez o tal mistério de que falam.
Foi isto o que sem pensar nem parar,
Acertei que devia ser a verdade
Que todos andam a achar e que não acham,
E que só eu, porque a não fui achar, achei.*

Alberto Caeiro

Resumo

FARIAS, C. R. O. **A produção da política curricular nacional para a educação superior diante do acontecimento ambiental: problematizações e desafios.** 2008. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

A investigação aborda o tema da produção de políticas curriculares para a educação superior em face do “acontecimento ambiental”. Procura compreender como o acontecimento ambiental problematiza e desafia a formulação de políticas curriculares, entendidas simultaneamente como discursos e como textos, em torno dos quais são produzidos múltiplos sentidos e significados. A concepção de currículo privilegiada na pesquisa não o dissocia das políticas que produzem em distintos contextos conhecimentos e culturas escolares. Considera-se que a integração dos discursos socioambientais no domínio dessas políticas depende dos contextos e campos de produção cultural que participam da sua formulação e, assim, está sujeita às lutas e disputas que neles se travam pela hegemonia dos significados do acontecimento ambiental. A partir de conceitos como os de ciclo de produção da política, de Stephen Ball, de campo de produção cultural, de Pierre Bourdieu e de prática discursiva, de Michel Foucault, é construída uma base teórica para subsidiar uma interpretação do contexto de produção das políticas curriculares e de seus trânsitos pelos debates sociais sobre o ambiente. Indagando os efeitos e a força do acontecimento ambiental na reforma da educação superior, a tese convida a pensar o “papel” da política curricular nacional para se projetarem possibilidades de ambientalização da formação de cidadãos e profissionais neste nível de ensino.

Palavras-chave: Política curricular nacional. Educação superior. Acontecimento ambiental.

Abstract

FARIAS, C. R. O. **The making of national curriculum politics for higher education facing the environmental event: questions and challenges.** 2008. 203 p. Tese (Doutorado in Education) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

This research focuses on curriculum politics in higher education facing the “environmental event”. It tries to understand how the environmental event questions and challenges the formulation of curriculum politics, interpreted simultaneously as discourses and texts that give rise to multiple perceptions and significations. The curriculum is viewed as a side of the politics which produces knowledge and school cultures in different contexts. It is assumed that the processes of embodying socio-environmental discourses in the curriculum politics depend on the contexts and cultural fields which take part in its formulation and, thus, such processes are influenced by the controversies and conflicts engaged in those fields about the significations of the environmental event. Concepts such as politics production cycle, by Stephen Ball, cultural field, by Pierre Bourdieu, and discourse practices, by Michel Foucault, provide a theoretical ground to interpretate the contexts in which the curriculum politics is formulated and the ways by which that politics moves through the social debates about the environment. By investigating the effects and potentialities of the environmental event in the higher education reform, this thesis aims to consider the role of the national curriculum politics in providing opportunities for greening higher education.

Key words: National curriculum politics. Higher education. Environmental event.

Sumário

<u>Introdução</u>	<u>11</u>
<u>1 Problematizações em torno do acontecimento ambiental</u>	<u>22</u>
1.1 Conhecimento, sociedade e natureza: fragmentos de uma leitura da modernidade	23
1.1.1 Riscos socioambientais: outras expressões da modernidade	29
1.2 Uma “perspectiva” sobre o acontecimento ambiental	33
1.2.1 Problematizações no interior das ciências modernas	42
1.2.2 Saber ambiental e práticas discursivas	45
1.3 Saber ambiental e educação superior: panorama da problemática	48
<u>2 Educação superior e educação ambiental: trajetos e transições</u>	<u>55</u>
2.1 Educação ambiental e educação superior: trajetórias no contexto internacional	56
2.1.1 A sustentabilidade como matriz discursiva global	63
2.2 Um conceito para a ambientalização curricular da educação superior?	70
2.3 A educação ambiental e as políticas nacionais brasileiras	74
<u>3 O currículo e suas políticas: pontos de referência</u>	<u>80</u>
3.1 A propósito das produções teóricas relacionadas ao currículo	81
3.2 Uma incursão pelo campo curricular no Brasil: formação e questões atuais	92
3.3 Contextos, campos e discursos: pontos de referência para interpretar a produção de políticas educacionais	102
3.3.1 A cultura na definição da política	104
3.3.2 Contextos e textos de produção da política	111
3.3.3 O campo como mediador na produção da política	118
3.3.4 Discurso, poder e política curricular	126
<u>4 Explorações pelo território das políticas da educação superior: propostas curriculares nacionais e acontecimento ambiental</u>	<u>139</u>
4.1 Que reformas? Para que mundo?	141
4.1.1 Notas sobre políticas educacionais e globalização	142
4.1.2 Discursos da globalização socioambiental e políticas educacionais	150
4.1.3 Reformas nas políticas da educação superior brasileira: que mudanças?	159
4.2. Políticas curriculares nacionais e acontecimento ambiental	175
4.2.1. Bases políticas e institucionais das diretrizes curriculares nacionais	178
4.2.2. O caso das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica: desafios da ambientalização curricular nas transições da política	184
<u>Questões que se abrem a partir desta trajetória</u>	<u>194</u>
<u>Referências Bibliográficas</u>	<u>198</u>

Introdução

Meu trabalho está entre pedras de espera e pontos de suspensão. Gostaria de abrir um canteiro, tentar, e se eu falhar, recomençar de outro modo.

Michel Foucault

Para apresentar este trabalho, considerei pertinente traçar algumas linhas sobre minha trajetória de formação pessoal e acadêmica, delineada por entre caminhos do direito, da educação e das questões ambientais. Um olhar retrospectivo remete-me ao curso de graduação em Direito na Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no qual ingressei em 1994. Paralelamente às aulas e à iniciação científica, estagiava em um escritório voltado à advocacia em direito social, onde iniciei minhas primeiras inserções no campo jurídico. Foram também nessa época que surgiram para mim as primeiras questões referentes ao “sentido” do direito diante de problemas e conflitos que implicavam o reconhecimento de direitos coletivos e difusos, os quais, mais tarde, orientariam meu interesse para os casos socioambientais, cuja compreensão e solução pareciam não só desafiar a “racionalidade jurídica vigente”, como também requeria conexões diversas, transbordando o limite de qualquer disciplina ou ciência, como diria Enrique Leff (2001b).

O interesse inicial por respostas jurídicas a esse tipo de problema, levou-me ao encontro do direito ambiental, uma subárea ainda em processo de afirmação no campo jurídico. A problemática socioambiental tornava-se, assim, um horizonte de estudo cada vez mais visível, ao mesmo tempo em que começava a perceber, que se tratava de um conjunto de questões bastante complexas e com importância crescente nos domínios das ciências humanas e sociais. Diante disso, ficava inconformada com o fato de inexistir direito ambiental entre as disciplinas do curso em que me formava.

O mestrado representou um momento importante de opção pela pesquisa acadêmica no âmbito daquilo que eu considerava uma “interface” entre educação e direito ambiental. Apostava na virtuosidade de uma educação que não ignorasse o caráter conflituoso da problemática socioambiental e as diversas formas socioculturais de apropriação dos recursos ambientais, o que parecia justificar que se integrassem à atividade educativa aportes conceituais e instrumentos de ação considerados próprios do

campo do direito ambiental. Desse modo, a escolha do tema de pesquisa visou a atender às minhas tentativas de unir as duas áreas de interesse e, por isso, focalizou uma prática educativa no ensino médio que contemplava a análise de um processo judicial e dos “significados” que poderia produzir entre um grupo de estudantes¹. Além de algumas considerações provisórias, o mestrado possibilitou também re-elaborar as indagações relacionadas ao caráter das soluções judiciais, das conexões que estabelecem com vários campos de saber e do “arcabouço” jurídico e moral que se forma em torno da questão ambiental. Se inicialmente interessava o fato de o caso judicial materializar um conflito socioambiental, o qual tornava possível levar à discussão em um contexto educativo, as causas e interesses em jogo, agora instigava o modo como tais práticas jurídicas selecionam discursos, ocultam interesses, criam “verdades” e espraiam-se em infinitos formalismos discursivos e procedimentais.

No doutorado, meu envolvimento com os temas ambientais ganhou um novo significado na medida em que foram se agregando outros subsídios teóricos advindos de leituras das ciências sociais e da educação. Também foi importante participar de eventos, grupos e redes de educação ambiental, entre as quais a Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental (RUPEA). Em uma dessas oportunidades, participei, entre 2004 e 2005, das discussões decorrentes da pesquisa-piloto intitulada “Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior: elementos para políticas públicas”, conduzida pela RUPEA com o apoio da Coordenação-Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (CGEA/MEC). A pesquisa tinha entre seus principais objetivos servir de subsídio às ações governamentais de implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei 9.795/99, regulamentada pelo Decreto 4.281/02, a partir de um diagnóstico das dificuldades, contradições e desafios que as instituições de ensino e os agentes educacionais enfrentam ao tratar da questão ambiental no ambiente acadêmico (RUPEA, 2007). Meu engajamento neste processo de pesquisa em um momento em que a própria RUPEA se rearticulava e mobilizava esforços para sua consolidação como rede, foi uma ocasião importante de inserção nas discussões correntes sobre a problemática da educação ambiental na educação superior brasileira, ainda pouco presente no campo dos estudos educacionais.

Além dessa, outras experiências acadêmicas contribuíram para as decisões tomadas no doutorado, sendo que algumas delas eu não poderia deixar de lembrar, a

¹ A dissertação “O direito ambiental no ensino médio: perspectivas para práticas educativas” (FARIAS, 2003) foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Bauru, com o apoio da FAPESP (processo 01/05732-2). O trabalho de pesquisa teve a orientação do professor Washington Luiz Pacheco de Carvalho, do Departamento de Física e Química da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (FEIS-UNESP).

exemplo do estágio no exterior (sanduíche), com bolsa concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse estágio foi planejado e desenvolvido no âmbito do projeto CAPES-GRICES “Ciência como cultura: implicações para a comunicação científica”, sob a coordenação das professoras Denise de Freitas (Brasil, UFSCar) e Cecília Galvão (Portugal, Universidade de Lisboa - UL), com a participação de mais sete professores pesquisadores de universidades brasileiras (UFSCar, USP e Unicamp) e dois de uma universidade portuguesa (UL). Além de mim, participam deste projeto mais três doutorandos, uma da UFSCar e dois da USP. Tal projeto tem entre seus principais objetivos o desenvolvimento de um modelo teórico-metodológico no plano curricular que dê visibilidade à ciência como cultura, além de propor a formação de uma rede de pesquisadores luso-brasileiros para investigar fenômenos de ensino-aprendizagem, elaborações conceituais no campo da educação científica, assim como implicações subjetivas e objetivas de processos de construção de um “outro paradigma” de ensino e pesquisa. Realizei o estágio no Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (CIE/FC/UL), entre novembro de 2005 e abril de 2006. Durante o período em que estive em Portugal, foram valiosas as oportunidades de convivência e aprendizagem no contexto do projeto, assim como nas conversas mantidas com a professora Maria Eduarda Vaz Moniz dos Santos (CIE/FC/UL), na qualidade de coorientadora de estágio. Aproveitei também a ocasião para conhecer o Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES/UC) e fazer aproximação com o campo de pesquisas do grupo do professor Boaventura de Sousa Santos. De modo geral, o estágio representou mais um período de estudo do que de investigação, já que foi oportunidade de escolha e leitura de certos referenciais teóricos que serviram de base para uma interpretação pessoal da problemática socioambiental e das questões que suscita no campo do conhecimento e da educação.

Após esse período e de volta ao Brasil, retomei o curso da investigação, participei de alguns eventos no campo dos estudos curriculares, realizei o estágio supervisionado de capacitação docente (PESCD) no ensino superior e, ainda, cursei a disciplina “Ciência, Tecnologia, Cultura e Ambiente”, elaborada a partir dos objetivos do projeto CAPES-GRICES acima referido. Um momento interessante de produção coletiva foi o de planejamento e elaboração do material didático da disciplina “A cultura no espaço da diversidade, inclusão e sustentabilidade”, oferecida para o curso de Pedagogia da UFSCar, na modalidade de educação à distância (EaD). De certo modo, a presente tese não expressa (e poderia?) todos os rendimentos do processo que constituiu o doutorado. Ademais, ainda que quisesse, não conseguiria narrar, de modo inteligível, como toda essa trajetória me possibilitou rever perspectivas teóricas, aprofundar algumas outras e criar condições para continuar estabelecendo relações interdisciplinares. Apesar de mais difíceis

de expressar, talvez sejam justamente esses os aprendizados mais importantes que levo dessa experiência e, quem sabe, também, os mais duradouros.

Apesar de breve, espero que este relato sirva para situar alguns espaços de formação e de diálogos interdisciplinares dos quais me considero devedora. Acredito, também, que esse pode ser um modo de assumir meus “pontos de partida”, meu percurso nada linear e o esforço permanente de estabelecer uma troca produtiva com outras áreas de conhecimento. Na verdade, não se encontram aqui caminhos garantidos, desses que se procura andar quando se almeja chegar a um destino certo e seguro. Ao contrário, arriscam-se vias nem sempre bem conhecidas, segue-se a intuição incentivada por certos autores e teorias e adentra-se em territórios às vezes pouco familiares. O resultado é uma narrativa que não se enquadra perfeitamente nos limites de um dado campo de estudos – da educação ambiental, da política educacional, ou, então, da ambientalização curricular da educação superior – mas faz um traçado por entre todos esses campos, que se aproximam em razão de um tema que aglutina tanto quanto divide - a problemática socioambiental. Esta tese é, assim, fruto de encontros promovidos nesses caminhos e expressa processos de formação na investigação que foram e ainda continuam sendo construídos.

A investigação, suas inquietações e percursos teóricos

Os ensaios que seguem se sustentam na idéia de que o acontecimento ambiental emerge nas sociedades ocidentais modernas, especialmente a partir da segunda metade do século XX, não como um corpo uno de conhecimentos ou uma nova moral, mas como uma categoria de pensamento que produz uma série de “acontecimentos” na ciência, na política e na moral, fazendo surgir novos objetos de conhecimento, discursos e práticas. Uma problemática cada vez mais enunciada e influente nos modos de vida modernos, a qual, no entanto, não se oferece sem controvérsias e conflitos acerca das causas e efeitos das relações humano-ambientais e da natureza das mudanças exigidas.

Essa perspectiva é corroborada por autores que, como Leff (2006), consideram que a problemática socioambiental situa-se no horizonte mais vasto de uma “crise” da civilização ocidental moderna, da racionalidade científica dominante² e da economia do mundo globalizado. Algo que vai muito além da catástrofe ecológica ou do desequilíbrio sócio-econômico (considerados como conseqüências ou efeitos dessa crise), e

² A “ciência moderna” concerne a um tipo de conhecimento presidido por uma racionalidade técnica que admite variedade interna, mas que se desenvolveu por via de “fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas” das formas de conhecimento consideradas não-científicas (SANTOS, 1987, p.10).

cujas raízes se estendem à natureza simbólica do ser humano e ao projeto sócio-cultural da modernidade. Portanto, não concerne a uma “crise” operativa da racionalidade social e econômica vigente, mas de seus fundamentos e formas de conhecimento do mundo:

Ao longo da história, as cosmovisões e as formas do conhecimento do mundo criaram e transformaram o mundo de diversas maneiras. Mas o que há de inédito na crise ambiental do nosso tempo é a forma e o grau em que a racionalidade da modernidade vem intervindo no mundo, socavando as bases de sustentabilidade da vida e invadindo os mundos de vida das diversas culturas que conformam a raça humana, em uma escala planetária (LEFF, 2006, p.17).

De fato, o projeto sócio-cultural da modernidade estabelece-se destituindo de “valor” a natureza e, de certa forma, o humano. A tecnosfera, considerada uma “segunda natureza”, rompe com a concepção puramente utilitária a respeito da tecnologia e invade a própria subjetividade humana, mediando, crescentemente, nossa experiência, o ritmo da nossa existência e de nossa relação com a natureza (SANTOS, L. G., 2003). Tais questões trazem consigo dilemas éticos, evidentemente. Jonas (1994, 1995), em fins dos anos 60, referindo-se às ciências da vida, já constatava que os potenciais de tecnologia e de engenharia começavam a fazer sua entrada nos domínios da biologia humana. As possibilidades práticas oferecidas por esses novos conhecimentos mostravam-se tão irresistíveis quanto imprevisíveis, colocando em causa as noções de “natureza” e de “humano”. O avanço da genética e o conseqüente aumento do poder de intervenção humana nos domínios da natureza, diz o autor, “levanta questões éticas de um tipo totalmente inédito, para as quais nem a *práxis* nem o pensamento anteriores nos prepararam”. Em face de tais potenciais, aponta a necessidade de uma ética da responsabilidade, “coextensiva ao raio de alcance do nosso poder” (JONAS, 1994, p.56).

Contudo, parece que os problemas e conflitos que se avistam desafiam até mesmo a perspectiva da responsabilidade. Quando na década de 80 a “crise” ambiental tornou patente a acelerada extinção das espécies animais e vegetais no Terceiro Mundo, os países ricos, temendo o desaparecimento dos recursos genéticos tão preciosos para a então nascente indústria biotecnológica apressaram-se em constituir bancos que pudessem assegurar-lhes o acesso à biodiversidade do planeta. De modo similar, quando as possibilidades de terapia gênica começaram a se desenhar, o projeto de decodificação do genoma humano tornou-se um ambicioso projeto voltado ao mapeamento da diversidade genética por meio da coleta de fragmentos do patrimônio genético de povos indígenas e tradicionais do mundo em vias de desaparecimento. Em ambos os casos, a lógica parece ser a mesma: os seres vivos - animais, vegetais e humanos -, não têm qualquer “valor em si”, sua existência não é resguardada; o que conta é o seu potencial de informação, a qual

adquiriu condição de “mercadoria” (SANTOS, L. G., 2003). Sendo assim, o que é resguardado pelos sistemas centrais de economia é aquilo que pode gerar mais capitalismo, o que nos termos do autor citado, representa a “instrumentalização” das formas de vida no seu extremo:

[...] se os seres contassem, a iniciativa consistiria em tentar salvá-los da extinção, em preservá-los em sua integridade, em protegê-los e ao seu habitat. [...] O que conta é o seu potencial para reconstruir o mundo, porque potencial significa potência no processo de reprogramação e recombinação. Levando a instrumentalização ao extremo, tal estratégia considera tudo o que existe ou existiu como matéria-prima a ser processada por uma tecnologia que lhe agrega valor. Nesse sentido, a única coisa que conta na nova ordem é o que pode ser capturado da realidade e traduzido numa nova configuração. A única “coisa” que conta é a informação (SANTOS, 2003, p.84, aspas do autor).

Dessa forma, a modernidade leva ao limite sua promessa de conquista da natureza por meio de uma cultura científica e tecnológica de importância sem igual para a manutenção das atuais formas de organização social, das “políticas da natureza” e das movimentações e transferências de recursos materiais e simbólicos. No entanto, se por um lado, considera-se que o conhecimento tem “[...] desestruturado os ecossistemas, degradado o ambiente, desnaturalizado a natureza...” (LEFF, 2006, p.17), por outro, surge por entre “as dobras do pensamento moderno” uma “racionalidade ambiental” que permitiria, em certo sentido, desvelar os círculos perversos e encadeamentos que amarram as categorias do pensamento e os conceitos às estratégias de dominação da natureza e da cultura. Um empreendimento que não se encerra em movimentos filosóficos ou teóricos, já que remete a práticas sociais e ao aparecimento de novos e múltiplos atores políticos, os quais articulam processos de descolonização do saber submetido ao domínio do conhecimento globalizante, criando condições para a fertilização de conhecimentos locais e a convivência com o *outro* na diversidade (LEFF, 2006, ESCOBAR, 2004).

Pode-se mesmo arriscar a dizer que uma racionalidade ambiental se insere no desenvolvimento de uma “transição paradigmática” (SANTOS, 1987), a qual coloca em dúvida os binarismos que separaram as ciências naturais e as ciências humanas e sociais e cria a oportunidade para uma “re-subjetivação” da ciência ao libertá-la das amarras da objetividade e da racionalidade extrema e ao permitir que questões cruciais da humanidade sejam consideradas. Se assim for, vive-se uma época de tensões e ambigüidades, em que o “acontecimento ambiental” provoca interrogações aos postulados de uma ciência que se desenvolveu predominantemente disciplinar e especializada e de uma política que se mostrou incapaz de estender o bem-estar social à maioria do contingente populacional humano.

Nessa perspectiva, as problematizações e desafios que o acontecimento ambiental impõe ao conhecimento, de modo geral, e à educação, em particular, se estendem muito além de questões funcionais, pois trazem à tona tanto problematizações epistemológicas e metodológicas, como também éticas e políticas, que interpelam importantes instituições modernas. O “problema” da educação superior diante do acontecimento ambiental, desse ponto de vista, não se reduz à inadequação de seus métodos e técnicas, introdução de novas tecnologias da informação ou ajustamento às lógicas de mercado e de modernização, mas tem raízes bem mais profundas e antigas que apontam convergências com o modo como se estabeleceram as formas de conhecimento nesse campo. Assim, há que se considerar o modo como os conhecimentos e discursos provenientes dos campos científicos e profissionais foram se encarregando, ao longo do tempo e diferencialmente, pelas definições dos currículos em diversas áreas. A concepção epistemológica dominante própria da ciência moderna constitui um elemento relevante da organização das práticas docentes no ensino superior (CUNHA, 2003), assim como das decisões curriculares tomadas na universidade. Conseqüentemente, o problema da “ambientalização curricular” da educação superior relaciona-se aos modos de produção do conhecimento científico e de suas tecnologias, assim como às formas sociais e econômicas que os sustentam (PAVESI; FARIAS; OLIVEIRA, 2007).

Como já se tem enfatizado (JUNYENT *et al.*, 2003-2003), os problemas e desafios que atravessam a relação entre currículo, educação superior e acontecimento ambiental – que é foco desse trabalho - não se resolvem com a simples incorporação de “uma dimensão ambiental” nos currículos de formação profissional, por meio de disciplinas ou outros componentes curriculares isoladamente considerados. O que o acontecimento ambiental suscita, nesse âmbito, é um questionamento profundo tanto os princípios de produção, estruturação e organização dos atuais sistemas de conhecimento, como também das lógicas que presidem as práticas curriculares. Em escala, esse questionamento não se restringe aos cotidianos práticos escolares, como se fosse uma questão a ser enfrentada no âmbito de cada instituição em particular ou por cada um de seus agentes individualmente, mas abrange, inclusive, os contextos de produção da política educacional (BALL, 1994), onde se inscrevem sucessivas reformas curriculares no mundo inteiro.

A este respeito, desde meados dos anos 90, o Brasil passa por uma nova fase de reforma, quando foram formalmente instituídas as diretrizes curriculares nacionais (DCN) para os diversos níveis de ensino, inclusive para os cursos de graduação. Esse novo modelo e concepção de política curricular visaram suplantam o regime dos “currículos mínimos”, passando a instrumentalizar com um novo formato e forma de produção a política curricular brasileira. Um dos pilares legais dessa reforma foi a Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995, que altera a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei

4.024/61. Juntamente com as DCN, são disseminados discursos de flexibilidade curricular, o que, em tese, conferiria maior autonomia às instituições na definição de seus projetos político-pedagógicos conforme vocação e particularidades de seu contexto local, agentes e públicos.

Ainda nessa década, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), promulgada pela Lei 9.795/99 e regulamentada pelo Decreto 4.281/02, elege a educação ambiental como “componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e informal” (artigo 2º). A mesma Lei encarrega um órgão gestor da coordenação da PNEA e o incumbe da definição de diretrizes para a implementação da educação ambiental no país³, o que inclui princípios, estratégias e instrumentos para a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos profissionais de todas as áreas, bem como de conteúdos pertinentes à ética ambiental nas diversas atividades profissionais, como previsto pela PNEA. Da mesma forma, as diretrizes deveriam avançar propostas para a implementação da PNEA com relação às ações de estudo, pesquisa e experimentação voltadas à difusão de conhecimentos, tecnologias e informações sobre a questão ambiental, ao desenvolvimento de instrumentos e metodologias para a incorporação da dimensão ambiental em todos os níveis de ensino e à busca de alternativas curriculares e metodológicas de capacitação na área ambiental. No entanto, antes que uma resposta, essa Lei representa uma interrogação no horizonte das políticas da educação superior, tanto por não se criarem nelas espaços suficientes para uma composição conjunta, quanto pelo próprio sentido das mudanças e rearranjos que a Lei propõem para este nível de ensino.

Este trabalho se insere neste território de problematização e explora, teoricamente, questões e desafios que o acontecimento ambiental suscita para os campos científico e educacional encarregados da produção da política curricular brasileira para os cursos da educação superior, considerando a atual “demanda” de que seja reorientada a formação superior no sentido do equacionamento das situações referentes à problemática socioambiental. Ademais, questiona as restrições e possibilidades abertas por esse acontecimento no âmbito da política educacional construída no país. No entanto, reconhece-se a dificuldade do empreendimento, visto que, mesmo depois de várias décadas de movimento ambientalista, de grandes conferências mundiais, de políticas ambientais nacionais e internacionais e de movimentos e práticas diversas de educação ambiental, ainda encontra-se, recorrentemente, textos de política curricular que sequer mencionam a

³ Recentemente, a Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA/SECAD/MEC), que integra, juntamente com a Diretoria de Educação Ambiental (DEA/MMA), o referido Órgão Gestor da PNEA, apresentou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

existência da problemática socioambiental ou, quando o fazem, é de modo superficial ou, adotando, simplesmente e sem crítica, certos discursos correntes.

Provavelmente, tal dificuldade decorre do fato de que esta é uma questão que ainda nem se “colocou” por inteiro nos “territórios curriculares” da educação superior brasileira, apesar da sua inquestionável importância e tendência a se tornar cada vez mais visível na medida em que cresce a organização e profissionalização do campo ambiental e se aprofundam as condições que exigem tomadas de decisão das instituições universitárias.

Contribuem com essa perspectiva certas teorizações no campo dos estudos curriculares que consideram que aquilo que em uma determinada época é dado como “necessário aprender” nada mais é que conteúdos socialmente produzidos e historicamente situados (CHERRYHOLMES, 1994). As práticas e políticas curriculares que vigem nas universidades, nesse sentido, constituem produtos históricos e culturais e, por isso, refletem, em maior ou menor grau, ideologias políticas e sociais dominantes. Para Ball e Bowie (1992) a produção do currículo corresponde a um “ciclo” de produção de políticas que contempla “momentos” e lugares significativamente diferentes, dentro dos quais estão em funcionamento permanente forças e interesses de natureza e intensidades variadas. Desse modo, são essas relações que parecem possibilitar certa permeabilidade de sentidos e significados entre os campos educacional e ambiental.

Nessa direção, Moreira (2005) e Cunha (2003) lembram que o conceito de campo, tal como formulado por Pierre Bourdieu (2003, 2004a-b) é de grande serventia quando se trata de entender o processo de reprodução, produção e difusão dos conhecimentos na universidade. Ao circunscrever um espaço parcialmente autônomo em relação às imposições do *macrocosmo* (diante das quais serve de intermediário), o campo age segundo leis próprias e a configuração das posições de seus agentes e instituições, da distribuição do capital simbólico e das relações de poder. A estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes do campo científico e, mais precisamente, a posição de cada agente nessa estrutura, é que comanda ou orienta os pontos de vista, as intervenções, os locais de publicação, enfim, os objetos de estudo e investigação. Dessa forma, o conceito de campo concerne às crenças, aos jogos de linguagem, às coisas materiais e simbólicas em jogo, e, assim, aos atos dos produtores e às obras por eles produzidas. As *práticas* discursivas, nestes jogos, são importantes arenas onde os agentes lutam pelo poder simbólico e pela hegemonia de modos de ver, perceber e definir o mundo, enfim, de representá-lo. Nessa estrutura, a distribuição do capital é desigual e, em geral, os maiores detentores são também aqueles que mais contribuem para as definições do campo em um dado momento.

A lógica e a dinâmica dos campos e dos contextos de produção da política, nesta perspectiva, oferece elementos que contribuem para demarcar o lugar do debate

ambiental na ciência e nos currículos da educação superior. De certo modo, acredita-se que tais políticas contextualizam e conferem determinados significados ao debate ambiental segundo a hierarquia e o prestígio que esta questão assume em determinado território de conhecimento e ensino, nos quais discursos, práticas e políticas são produzidos mutuamente, corporificando tensões, lutas e embates entre os agentes envolvidos e por meio dos quais se produzem, em dado momento histórico, novos tipos de poderes e de saberes.

As reflexões que seguem estão inseridas em uma discussão mais ampla e profunda, que não se esgota no espaço e tempo de uma tese. Este trabalho quer ser um convite a pensar a articulação entre ambientalização curricular e produção das políticas curriculares nacionais a partir de uma perspectiva que englobe as problematizações fundamentais desencadeadas pelo acontecimento ambiental no campo das ciências e do currículo universitário.

Na primeira seção, apresenta-se uma reflexão sobre a problemática socioambiental como um “elemento crítico” dos sistemas de pensamento na modernidade. Parte-se de uma abordagem sobre a modernidade ocidental para discutir os modos como a ciência e a técnica modelaram e ainda modelam nosso mundo sócio-cultural, as concepções, valores e modos de produção e reprodução de conhecimento dominantes. Argumenta-se que os questionamentos produzidos no interior da modernidade sobre os riscos e problemas gerados no percurso de desenvolvimento das sociedades industriais, deram margem ao aparecimento de um novo tipo de saber e de poder que se desdobra em estratégias discursivas socioambientais. Valendo-se dessa reflexão e situando a problemática socioambiental sob o signo do “acontecimento”, na acepção de Foucault (2005), busca-se apresentar os contornos de algumas questões e desafios que se apresentam não só às práticas, mas também às políticas da educação superior.

Na segunda seção, enfocam-se alguns momentos da trajetória da educação ambiental referentes à educação superior, procurando apreender elementos que possam contribuir para uma reflexão sobre a ambientalização dos cursos de graduação. Com efeito, na última década do século XX, intensificaram-se os esforços para a institucionalização da educação ambiental nos sistemas educativos, ao mesmo tempo em que foram produzidos vários debates políticos e acadêmicos sobre a re-configuração das políticas educacionais governamentais e institucionais. Argumenta-se que a composição da problemática socioambiental nas agendas nacionais acarreta importantes implicações para todos os sistemas de ensino, que se vêem diante do desafio de criar estratégias, instrumentos e mecanismos para incorporar essa nova “demanda” da contemporaneidade.

A terceira seção descreve algumas perspectivas e procura demarcar algumas análises recentes sobre currículo e, particularmente, sobre políticas curriculares. São

construtos teóricos que têm servido de fundamento para investigações ao mesmo tempo em que têm organizado o “espaço” que delimita o campo. A partir de uma perspectiva cultural sobre a política curricular procura-se compreender os processos e práticas que atuam na sua produção utilizando uma base teórica composta pelos conceitos de contextos de produção da política, de Stephen Ball (1997, 1992), de campo de produção cultural, de Pierre Bourdieu (2004a-b) e de prática discursiva, de Foucault (2006a, 1999, 1989). Considera-se que esses conceitos podem servir para uma reflexão sobre os limites e possibilidades para que se imprima, no âmbito da política curricular, uma perspectiva socioambiental.

As composições teóricas elaboradas nas seções anteriores orientam, na última parte do trabalho, uma incursão pelo território de produção das políticas para a educação superior brasileira em face da emergência do acontecimento ambiental. Procura-se evidenciar que uma mudança na política curricular não se opera apenas por meio de textos oficiais, mas implica também reconhecer os modos como certos fatos discursivos educacionais e socioambientais se disseminam, compondo os sentidos da política. Assim, apresentam-se algumas principais discussões a respeito dos contextos de influência e de produção da política educacional brasileira, da qual são ilustrativas as diretrizes curriculares nacionais (DCN) para os cursos de formação de professores para a educação básica. Procura-se neste âmbito indicar não somente o que é explicitamente dito, mas apontar silêncios e entraves que parecem existir para que a política venha a contribuir, de modo efetivo, com o processo político e cultural de ambientalização dos currículos dos cursos superiores de formação docente.

Por fim, justificando o uso da epígrafe, enuncia-se o quanto ainda é preciso constituir espaços de estudo, pesquisa e intervenções que aprofundem o entendimento a respeito da ambientalização de práticas e políticas curriculares na educação superior e abram novas questões, avançando no sentido de uma verdadeira implicação com as problematizações e desafios produzidos pelo acontecimento ambiental, cuja ética antecipa a necessidade de que sejam renovados nossos modos de conhecer e de estabelecer relações *no e com* o mundo.

1

Problematizações em torno do acontecimento ambiental

Em vez de canhoneiras em busca de terra e ouro, temos os bioprospectores buscando biodiversidade; em vez da bula papal de 1492, temos o regime de patentes ditado pela Organização Mundial de Comércio; em vez de Colombo, temos as corporações transnacionais. A nova pirataria é a segunda parte da “Descoberta” da América por Colombo. Os métodos são mais sofisticados. Os impactos não são menos brutais.

Vandana Shiva,

Nesta primeira seção, ensaia-se uma reflexão sobre a problemática socioambiental como um “elemento crítico” dos sistemas de pensamento na modernidade. Para uma aproximação a essa questão, parte-se de alguns aspectos do que se convencionou denominar “modernidade ocidental”, procurando tecer uma perspectiva sobre os modos como a ciência e a técnica, centrais no projeto moderno, modelaram e ainda modelam nosso mundo sócio-cultural e, assim, determinam concepções, valores e modos de produção e reprodução de conhecimento. Argumenta-se que os questionamentos produzidos no interior da própria modernidade, sobre os riscos e problemas gerados no percurso de desenvolvimento das sociedades industriais, deram margem ao aparecimento de um novo tipo de saber e de poder que se desdobra em estratégias discursivas socioambientais. O saber ambiental, neste sentido, não decorre do desenvolvimento normal interno das ciências, mas do “abalo” que provoca na racionalidade moderna dominante. Valendo-se desse entendimento e situando a problemática socioambiental sob o signo do “acontecimento”, na acepção de Foucault (2005), busca-se apresentar os contornos de alguns questionamentos e desafios que se apresentam não só às práticas, mas também às políticas educacionais para a educação superior, especialmente, às políticas de currículo para esse nível de ensino.

1.1 Conhecimento, sociedade e natureza: fragmentos de uma leitura da modernidade

O século XVI viu nascer um modo muito particular de conceber a ciência, que atravessou séculos e ainda está presente e operante na cultura do mundo contemporâneo. O que hoje podemos considerar que sejam, sem maiores problemas, os componentes da ciência - um processo de construção social, onde cada um pode colaborar conforme suas capacidades, que compartilha institutos sociais e lingüísticos próprios, cuja finalidade é beneficiar todo gênero humano e que progride na medida do desenvolvimento da pesquisa - , tem origens históricas bem definidas e surge no mundo europeu como produto da moderna civilização ocidental. Essa concepção de saber científico foi decisiva para a idéia de progresso e impulsionou a entrada da humanidade em uma nova época, na qual as descobertas e invenções permitiram vislumbrar um avanço científico e técnico tão intenso quanto rápido. O que se podia produzir com esse conhecimento e técnica superava muito o patamar alcançado pelos “antigos”; incontáveis “maravilhas”, como o imã, a imprensa e o arcabuz, tornavam possível realizar aquilo que antes se pensava impossível, conduziam à descoberta de novas terras e alargavam os limites do mundo e da ação humana. Na modernidade nascente, o conhecimento experimental superava o livresco; assim como a arte, enquanto técnica, superava a contemplação (ROSSI, 1989).

Desse alargamento do mundo, propiciado principalmente pelo contato com outros povos e com outras paisagens, originou-se um novo tipo de empirismo ligado ao conceito de natureza, que passava de uma natureza homogênea e uniforme para uma natureza variada, multiforme e diversa em diferentes regiões do planeta e, dessa forma, não mais cabível nos quadros do saber tradicional. Diante das novas compreensões sobre a ciência e a natureza, sentia-se que, finalmente, havia sido conquistada uma unidade do mundo e do gênero humano – os acontecimentos da história humana não poderiam mais ser entendidos senão dentro de um quadro unitário, materializado na relação entre as grandes invenções técnicas e as grandes descobertas geográficas (ROSSI, 1989).

A nova ciência evidenciava a limitação das “verdades” dos antigos, alargando desmedidamente a visão do mundo e as possibilidades de compreendê-lo e dominá-lo. No campo da nova astronomia, chegava-se, em alguns casos, a afirmar a infinitude do universo, dando a sensação de que não havia mais lugar para as visões e considerações tradicionais do cosmos. “A tese da não centralidade da Terra, o alargamento dos confins tradicionais do Universo, a afirmação da pluralidade dos mundos e da infinitude do cosmos suscitaram na cultura europeia não só exaltação e entusiasmo, mas também espanto e perturbação” (ROSSI, 1992, p.215). A dúvida se instalava e instigava a construção de novas

compreensões do mundo e fundamentos da nova ciência e arte. Praticamente tudo estava em debate, permitindo que visões contraditórias fossem expostas e colocadas em disputa.

O início do século XVIII presencia uma crise do conhecimento – uma profunda crise que diz respeito ao modo de entender o homem, a natureza e o lugar do homem na natureza. As interrogações que surgiam sobre a configuração do universo e do mundo, atingia, também, o mundo dos valores morais e religiosos. O deslocamento da Terra como centro do universo, como fizeram Copérnico, Kepler e Galileu, parecia colocar em questão a centralidade do próprio homem – o antropocentrismo – e, ainda, estava inserida em um contexto em que se indagava sobre a infinitude do universo e a existência de outros mundos e de eventuais outros seres racionais. Para Kepler, o “nosso mundo, o sistema solar, constitui um *unicum* no universo. Foi criado para o homem e para servir às necessidade e esperanças do homem” (ROSSI, 1992, p.232). A Terra, então, ocupa um lugar único no sistema solar para o fim da contemplação do homem, criatura contemplativa, criada à imagem e semelhança de Deus. Em função desta criatura havia sido criado o universo e operariam as leis do Matemático Divino ou Deus Geômetra. Para Kepler, e outros que compartilhavam de suas idéias, era terrível pensar que o universo não seria dotado de qualquer limite ou centro e, por conseguinte, careceria a Terra de qualquer lugar determinado. De acordo com Rossi (1992), as teses da infinitude do universo e de uma pluralidade de mundos habitados contrastava radicalmente com a afirmação do homem como senhor e dominador da criação e anunciavam o “fim do antropocentrismo”. Giordano Bruno, um importante nome desta reviravolta intelectual, fazia uma imagem de um universo desprovido de centro e de uma Terra formada por um lento e trabalhoso processo temporal, natural, interrompido por catástrofes e destruições dos mundos. A grande narrativa que afirmava que toda a natureza e o Universo não tinham nenhum valor por si mesmo, mas serveriam aos usos do gênero humano, entrava em crise.

Uma crise que também representava um período de revolução e de uma grandiosa mudança nas formas de conhecer e de valorizar o saber científico. De certa forma, como em um ciclo, os avanços na ciência incrementavam novos instrumentos e técnicas e, essas, por sua vez, contribuíam para apurar os saberes da ciência. Essa retro-alimentação - ciência-técnica-experiência – era percebida, sob muitos ângulos, como uma necessidade dos novos tempos e das novas dimensões do mundo geográfico e do universo astronômico. Todas essas “demandas” refletiam a “insatisfações de uma época sensível à insuficiência dos modos tradicionais de formação do homem” (ROSSI, 1989, p.67).

O novo conceito de ciência e de progresso científico passava a ser percebido como um empreendimento que acrescentava conhecimento a um patrimônio já existente, em que se acumulavam conhecimentos, destinados a prolongarem-se no tempo, sendo aperfeiçoados e integrados por meio da cooperação e contribuição de muitos. Além dessa

percepção de um trabalho colaborativo, o saber científico era associado ao desenvolvimento das “artes mecânicas”, consideradas fruto das necessidades concretas daqueles que se empenhavam na melhoria das técnicas e das máquinas, para lhe dar os suportes de que precisavam para se desenvolverem e se aprimorarem progressivamente. Além do reconhecimento do caráter progressivo e colaborativo das artes e da afirmação de um saber que cresce sobre si mesmo enquanto se enriquece, afirmava-se a “limitação do horizonte cultural dos antigos” e o “caráter provisório e histórico de suas verdades e descobertas” (ROSSI, 1989, p.70). Dessa afirmação, resultou uma outra que gerou importantes repercussões na visão que seria construída sobre os antigos e seus conhecimentos - a da superioridade dos modernos em relação aos antigos. Os defensores dessa última afirmação, comparavam os progressos das artes modernas e as descobertas que alargaram e unificaram o mundo à sabedoria da Antiguidade.

Ao lado da exaltação do presente, surgia certa rejeição pelo passado, associado a uma forma primitiva de vida social metaforizada pelo “estado de natureza” de Thomas Hobbes (1588-1679). Esse pensador inglês considerava que, antes do ingresso em um estado social, os homens teriam vivido em um estado de natureza, entregues às paixões sem qualquer limitação, gerando um estado constante de discórdia e insegurança. A liberdade natural fazia do homem um ser passional. Seja por seu próprio impulso de conquista e glória, de defesa e medo de perder seus bens, ou ainda, por simples divergência, os homens se lançavam violentamente uns contra os outros. Nesse estado, os homens viveriam em guerra sem qualquer perspectiva de paz, muito diferente das perspectivas que anunciavam uma sociedade ordenada de costumes civis. A sociedade moderna que se projetava, assim, não era apenas uma sociedade das invenções, descobertas e máquinas; procurava-se justificar a organização da sociedade sob a égide da lei, em oposição à situação (fictícia ou não) do que poderia ter sido o estado de natureza (HOBBS, 1983).

A exaltação do trabalho, como afastamento da primitiva condição “natural” associava-se à valorização da ação técnico-econômica e à vinculação entre trabalhos manuais e contemplação intelectual, como condições para a plenitude da dignidade humana. De certa forma, pensava-se a época das invenções e das técnicas como a época em que os homens tornar-se-iam mais humanos, afastando-se, assim, definitivamente, do estado natural. A afirmação da cultura técnico-científica mediante a ruptura com a tradição antiga questionava como fez Francis Bacon os pressupostos filosóficos clássicos de “superioridade da contemplação sobre as obras, da resignação diante da natureza sobre a conquista da natureza, da reflexão acerca da interioridade sobre a pesquisa voltada para os fatos e as coisas” (ROSSI, 1992, p.75).

Mas a discussão travada sobre os méritos dos antigos e dos modernos não se limitou ao progresso da filosofia natural, das ciências e das artes mecânicas, mas também versava sobre os méritos literários dos escritores e poetas da época clássica. Sem dúvida, eram muito fortes as vozes nesse debate que se erguiam para defender a “verdadeira” superioridade dos modernos, do progresso e do conhecimento científico. A esse tipo de defesa, empreendida inclusive pela *Royal Society* (Inglaterra), rebatiam aqueles que afirmavam o extraordinário valor da cultura humanista da época clássica. A isso era somada a preocupação com a substituição de uma formação pedagógica tradicional por uma “nova educação materialista e científica” sustentadas por defensores dos modernos na linha de Francis Bacon e da *Royal Society*.

No plano institucional, o século XVII inaugurou as primeiras organizações de pesquisa fundadas na cooperação entre pesquisadores e na publicidade dos resultados atingidos. O objetivo do progresso das ciências e das artes era compartilhado por academias científicas modernas como a *Accademia del Cimento* (1657), a *Royal Society* (1662) e a *Academie des Sciences* (1666). Na base dessa nova concepção de ciência como construção progressiva fundada na cooperação – uma realidade nunca terminada, perfectível, em plena construção – fora se construindo um novo modo de considerar a história humana e o sujeito do conhecimento. A acumulação do conhecimento e a experiência decorrente das sucessivas gerações, possibilitava o aprimoramento da ciência e do gênero humano – a tese do envelhecimento do mundo e do seu aprendizado contínuo.

Em termos epistemológicos, os ventos da modernidade também trouxeram consigo a separação entre natureza e ser humano. Segundo Santos (2001), neste período, considerava-se a natureza passiva, eterna e reversível; um mecanismo cujos elementos se podem desmontar e depois relacionar sob a forma de leis; sem qualquer dignidade ou qualidade que pudesse impedir às pessoas de desvendar seus mistérios, não para contemplação, mas para produzir conhecimento e, por esse meio, poder dominá-la e controlá-la. Francis Bacon (1933, *apud* SANTOS, 2001), um dos expoentes desse pensamento, dizia que a ciência faria da pessoa humana o senhor e o possuidor da natureza e que a senda que conduz o homem ao poder e a que o conduz à ciência estão muito próximas, sendo quase a mesma.

A oposição da incerteza da razão à certeza da experiência, constitui nesse tempo um pressuposto que fomenta o avanço do conhecimento científico pela observação sistemática e rigorosa dos fenômenos naturais, sem, contudo, dispensar a teoria prévia ou o pensamento dedutivo. As idéias que presidem à observação e à experimentação são as idéias matemáticas, que não só fornecem à ciência moderna um instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação e o modelo de representação da estrutura da matéria. Segundo Santos (2001, p.63), da centralidade da matemática na ciência

moderna deriva duas conseqüências principais: em primeiro lugar, “conhecer significa quantificar”; em segundo, “conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou”. Referindo-se à natureza teórica do conhecimento científico, o autor citado afirma que se trata de um conhecimento causal que aspira à formulação de leis, embasado na idéia de ordem e de estabilidade do mundo. O determinismo mecanicista, assim, é o horizonte de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, e que se reconhece mais pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de dominá-lo e transformá-lo. No plano social,

[...] é esse também o horizonte cognitivo mais adequado aos interesses da burguesia ascendente, que via na sociedade, em que começava a dominar, o estágio final da evolução da humanidade (o estado positivo de Comte; a sociedade industrial de Spencer; a solidariedade orgânica de Durkheim). Daí que o prestígio de Newton e das leis simples a que reduzia toda a complexidade da ordem cósmica tenham convertido a ciência moderna no modelo de racionalidade hegemônica que a pouco e pouco transbordou do estudo da natureza para o estudo da sociedade. Tal como foi possível descobrir as leis da natureza, seria igualmente possível descobrir as leis da sociedade (SANTOS, 2001, p.65).

No século XVIII este espírito precursor se amplia e se aprofunda e a época das Luzes cria as condições para a emergência futura das ciências sociais, no século XIX. “A consciência filosófica da ciência moderna, que tivera no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano as suas primeiras formulações, veio a condensar-se no positivismo oitocentista” (SANTOS, 2001, p.65). Como mostra o autor, o modo como o modelo derivado da ciência moderna foi assumido neste plano, não foi linear e criou algumas versões concorrentes, polarizadas entre aquelas que se subsumiram à aplicação do modelo das ciências naturais para o estudo dos fenômenos sociais e outras que reivindicavam para as ciências sociais um estatuto metodológico próprio, numa atitude pretensamente anti-positivista. No entanto, a fronteira que se estabelece entre as ciências do ser humano e as ciências da natureza não lhes conferem estatuto de igualdade (GINZBURG, 1989). De fato, o reconhecimento da prioridade cognitiva das ciências naturais se sobrepõe, até mesmo, no entendimento da especificidade do ser humano e de seu comportamento, em detrimento de outras possibilidades cognitivas e interpretativas.

Assim é que, como um sistema de conhecimento⁴, o paradigma científico moderno afirmou-se se sobrepondo a outros modos de ver o mundo, o real, o humano e a

⁴ Segundo Floriani (2004), um sistema de conhecimento é o que decorre de um contexto de longa duração, de trocas e conflitos de significação de objetos materiais, crenças, valores, interesses e funções consubstanciadas em sistemas sociais que desenvolvem práticas materiais de produção, apropriação e reprodução das condições de existência de uma determinada organização social. Nesse sentido, os sistemas de pensamento nas sociedades contemporâneas decorrem de uma plasticidade adaptativa, que emerge do campo de disputas simbólicas de sentido e de significação do mundo.

natureza, em uma dinâmica de poder que é a da luta e a da disputa pelos sentidos. Trata-se de um paradigma cuja história só pode ser reconhecida em íntima relação com os efeitos que gera na configuração da sociedade, da cultura e dos indivíduos. O conjunto de sentidos construídos em torno da idéia de modernidade foi historicamente assentado em uma inabalável crença na capacidade dos recursos da ciência para gerar aparatos tecnológicos, produzir sistemas de organização mais eficiente, fomentar o progresso constante, oferecer soluções aos efeitos secundários do desenvolvimento industrial e urbano, enfim, produzir “qualidade de vida” para as sociedades. Esses sentidos compõem o ideal de modernidade e, desse modo, permeiam a cultura e o cotidiano, “encharcam” a própria vida (HALL, 1997).

Contudo, no século XX, vários episódios contribuem para modificar profundamente as imagens da ciência e da sociedade construídas nos séculos anteriores. Os desenvolvimentos experimentados nos campos científico e tecnológico trouxeram implicações antes não conhecidas, alterando as percepções correntes de progresso. Não só se passa a questionar o poder atribuído à ciência e à tecnologia para o equacionamento dos graves problemas das sociedades modernas, como se identifica neste âmbito a causa de vários de riscos, problemas e conflitos. Começa-se a se desfazer a idéia de que o conhecimento científico é sempre portador de valores emancipatórios e indutor de maior qualidade de vida, problematizando-se a própria idéia de progresso. No campo da educação, a própria escola, como equipamento social, é questionada e denuncia-se que ela não apenas se define como instrumento de promoção social, mas atua como instrumento de seleção e perpetuação de poder. De fato, espalha-se o sentimento de que se vive um tempo de contradições, em que as crenças na modernidade parecem se diluir ao mesmo tempo em que alternativas não são evidentes.

Os movimentos que vemos hoje no campo das ciências, por exemplo, dão sinais da luta em torno dos sentidos conferidos à modernidade. Certos autores como Santos (2001), afirmam que o modelo de conhecimento hegemônico atravessa uma profunda e irreversível crise, a partir da qual se colapsam as distinções básicas sobre as quais se assentou o modelo paradigmático. No horizonte da “crise”, o que haverá? Por enquanto, uma visão panorâmica das condições contemporâneas indica existir algumas brechas para rupturas sociais e epistemológicas, cuja radicalidade e profundidade variam segundo a perspectiva teórica do intérprete. As leituras ou teorias a esse respeito são sempre situadas no tempo e no espaço e têm um caráter “cartográfico” como diria Sousa Santos (2001, p.37): “a teoria é a consciência cartográfica do caminho que vai sendo percorrido pelas lutas políticas, sociais e culturais que ela influencia tanto quanto é influenciada por elas”.

1.1.1 Riscos socioambientais: outras expressões da modernidade

A medida que a ciência e a técnica desenvolveram-se e ampliaram-se por todo mundo ocidental, foram crescentemente sendo associadas à idéia de progresso e de “modernização”. Os processos de modernização, segundo Beck (1998), referem-se aos impulsos tecnológicos de racionalização e à transformação do processo de trabalho e da organização produtiva, mas inclui muitas outras coisas, como a mudança das características sociais e das biografias individuais, dos estilos de vida e das formas de amar, das estruturas de influência e de poder, das formas políticas de opressão e de participação, das concepções da realidade e das normas cognoscitivas. Todavia, desde os anos 70 do século XX, constata-se que a sociedade industrial – e, note-se, não se pode incluir uma grande maioria da população global nesta categoria - entrou numa nova fase, denominada por Beck de “modernização reflexiva”, pela qual ela torna-se problema e tema de reflexão para si mesma. O próprio processo de modernização tornou-se objeto de reflexão por causa das instabilidades e riscos relacionados ao poder científico-tecnológico alcançado pelas sociedades industriais modernas do Ocidente:

A sociedade industrial caracterizada pela sua capacidade de gerar riquezas e distribuí-las desigualmente, em uma proporção até então desconhecida, ganha, na perspectiva de Beck, uma outra dimensão: ela deixa de ser exclusivamente uma baseada no princípio da escassez e torna-se uma sociedade cada vez mais saturada, mais de imponderáveis e efeitos não previsíveis. Em suma, estamos assistindo ao surgimento de uma sociedade que produz e distribui, de forma desigual, os riscos ambientais e sociais (BRÚSEKE, 1997, p.117-118).

Nessa perspectiva, a chamada “sociedade de risco” desloca o foco das questões próprias da sociedade industrial - voltadas para a repartição desigual da riqueza produzida socialmente - para então focalizar novas questões, agora relacionadas à evitar, minimizar, canalizar os riscos e os perigos que se produzem sistematicamente no processo avançado de modernização. Isso porque o outro lado da natureza “socializada” é a “socialização” das destruições da natureza, sua transformação em ameaças sociais, econômicas e políticas aos sistemas da sociedade globalizada. A “sociedade industrial de risco global”, assim, coincide com o “fim” da sociedade industrial clássica fundada nas noções de soberania do Estado nacional, do automatismo do progresso, das classes como principal vetor das dinâmicas sociais, da natureza dissociada da sociedade e da cultura, do absolutismo do conhecimento científico, etc., pois, de certo modo, os efeitos dos riscos inerentes a essa sociedade tendem a derrubar as fronteiras que existem entre pessoas, sociedades e naturezas. No entanto, isso não significa deixar de perceber que os riscos,

especialmente os socioambientais, afetam diferentemente as geografias sociais, humanas e territoriais num mundo tão desigual, mas significa reconhecer a existência de uma problemática de dimensão verdadeiramente global, a qual de alguma forma pode afetar diferentes (e diferentemente) países, populações, indivíduos. Nesse sentido, as dinâmicas culturais e políticas da sociedade de risco global requerem a compreensão dos riscos como construções sociais em que se combinam política, ética, meios de comunicação de massa, ciência e tecnologia, definições e percepções culturais.

Ao mesmo tempo, o espírito de nossa época é o da confiança na ciência e na tecnologia como meios capazes de nos livrar, até certo ponto, da degradação ambiental e do perigo do desaparecimento humano. Mas estamos tão submetidos aos nossos sistemas de avaliação, de medidas e de teorias, como ao nosso próprio “não saber”, visto que até os especialistas – essa população que tem a “maior taxa de natalidade do mundo”, no dizer de Galeano (2005) -, hoje sublinham, de um modo como nunca haviam feito antes, os perigos que rondam nossas sociedades e naturezas. Problemas, perigos e riscos que ultrapassam a tradicional (e não tão boa) dicotomia entre sociedade e natureza (BECK, 1998). Ao final do século XX, a natureza, totalmente submetida e esgotada, deixa de ser um fenômeno “exterior” à sociedade, para se tornar um fenômeno “interior” a ela, isto é, passa de um fenômeno “dado” e independente da racionalidade humana a um fenômeno “produzido” por essa mesma racionalidade. A transformação técnico-industrial e a comercialização mundial da “natureza”, a inclui, definitivamente, no sistema de produção e reprodução das sociedades industriais, ao mesmo tempo em que a converte em um pressuposto insuperável do modo de vida dessas sociedades. Assim, a dependência que se verifica em relação ao consumo e ao mercado, transforma o próprio significado da nossa dependência em relação à natureza, já que “[...] a ‘natureza’ se converte no e com o sistema de mercado na lei do modo de vida próprio da civilização industrial” (BECK, 1998, p.13, aspas do autor, tradução livre).

Contudo, todas as sociedades em todos os tempos sempre conviveram com algum tipo de risco de ameaça e, da mesma forma, sempre procuraram evitar danos. Giddens (2002) lembra que a idéia de risco tem se modificado conforme o tempo e as sociedades e, mais atualmente, refere-se a uma enorme diversidade de situações onde existem incertezas. Para além dos riscos impostos pela tradição e pelas condições exteriores à vontade das pessoas, o que está em questão na chamada sociedade de risco são os riscos criados ou influenciados pela crescente capacidade científica e técnica de intervenção na natureza e na sociedade. Diferentemente dos riscos calculáveis, os riscos “provocados” estão sempre permeados de incerteza quanto ao seu nível e extensão e até mesmo quanto à sua própria existência.

Como tentativa de responder ao problema do risco e das responsabilidades a ele relacionadas, apareceu nos primeiros anos da década de 80, o chamado princípio da precaução⁵, propondo que deveriam ser tomadas medidas de proteção contra riscos ambientais ainda que na ausência ou insuficiência de dados científicos “seguros” sobre eles (GIDDENS, 2002). Não é sem dificuldade que a questão da precaução se apresenta enquanto estratégia de enfrentamento das incertezas “fabricadas”. Beck (2002) reconhece que nos extremos opostos há duas possibilidades para se lidar com a realidade dos riscos: ou se acolhe a posição pela qual só conhecimento científico “certo” deve nos fazer atuar no sentido da precaução e prevenção e, então, devemos assumir que a negação dos riscos faz com que esses cresçam sem medida nem controle; ou se elege a estratégia oposta e se pressupõe que a falta de conhecimento é a base da ação contra os riscos e, então, se abrem as comportas do medo e tudo se torna arriscado. Diante dessa situação extrema, a decisão sobre o melhor modo de atuar na gestão dos riscos não pode ficar exclusivamente na esfera da ciência e isso não porque se considera que não há mais capacidades de predição por parte das ciências, mas porque as decisões sobre os riscos colocam em questão a autoridade do público, suas definições culturais, a cidadania, os parlamentos, a política, a ética e a autogestão. A respeito dos riscos contemporâneos Hermitte (2005) percebe sinais de uma mudança cultural e histórica, ao lado de um deslocamento nas lutas políticas do mundo moderno:

[...] a luta contra as desigualdades, motor da mudança política no mundo moderno está atuando na distribuição dos riscos: o risco, objeto técnico é também objeto político e, conseqüentemente, jurídico. É o esforço aceito por uma sociedade, com o intuito de levar à evolução de seu sistema político, de tal forma que este inclua todas as dimensões do risco do Estado de direito, em vez de rejeitá-lo à margem do direito da responsabilidade e da regulamentação técnica, que a torna “sociedade de risco”. Essa inovação do risco do objeto técnico em objeto político é resultado de uma mudança cultural: a percepção dos riscos e do momento de seu possível controle mudou (I); a recusa de seu caráter inelutável renova as relações entre a ciência e a política (III) e se inscreve num contexto mais amplo da irrupção dos governados nos campos do poder, reservados, a princípio aos governantes (III) (HERMITTE, 2005, p.14-15).

Na sociedade de risco global, a construção da segurança e do controle do tipo que dominou o pensamento social e político da primeira etapa da modernidade, torna-se hoje uma ficção. As tradicionais formas científicas e matemáticas de controle são colocadas em xeque por perigos difíceis de controlar e compensar pelos meios convencionais.

⁵ O princípio da precaução difundiu-se nas últimas duas décadas e passou a ser um dos principais pilares do direito ambiental internacional, constando em importantes tratados multilaterais, como a Convenção da Diversidade Biológica e a Convenção-Quadro sobre Mudança Climática, firmadas durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), realizada no Rio de Janeiro em 1992.

Segundo Beck (2002, p.15, tradução livre), “no mundo da sociedade de risco a lógica do controle colapsa desde dentro”. De fato, a realidade dos riscos tem desafiado as formas de pensamento convencionalmente assentadas. Ao mesmo tempo em que os riscos são gerados no contexto da atual produção industrial capitalista e sustentados pelo discurso dominante da ciência e da tecnologia, o conhecimento construído socialmente a respeito dos riscos está relacionado à história, à cultura e a percepção sobre eles. Essa é provavelmente uma das razões pelas quais os riscos são percebidos e geridos politicamente de formas distintas em diferentes partes do mundo. Ou seja, se por um lado, a percepção é sempre contextualizada e construída localmente, por outro, os impactos da forma de vida industrial, contrariamente, é espacial e temporalmente abertos e tende a estender-se praticamente sem limites ou fronteiras, como acontece, por exemplo, com os “impactos ambientais” provocados por radiações, substâncias químicas tóxicas e novos organismos provenientes da manipulação genética. Além disso, muitos exemplos mostram que na atualidade em vários casos de desastres ambientais não se observa os sintomas negativos por até muitos anos depois de terem começados seus impactos como efeitos invisíveis decorrentes de ações específicas. Danos aos sistemas reprodutivos e imunológicos de pessoas e animais, efeitos na saúde e no ambiente causados pelo buraco na camada de ozônio ou as conseqüências do consumo de alimentos modificados geneticamente, são alguns exemplos desses casos. Para Beck (1998, 2002), esse distanciamento entre a origem e o sintoma perceptível de alguns tipos de danos ambientais é um dos principais temas de conflito na construção social e científica do risco.

Ademais, “à produção industrial acompanha um universalismo dos perigos, independentemente dos lugares de sua produção” (BECK, 1998, p.42, tradução livre). A globalização dos riscos civilizatórios afeta sobremaneira os próprios centros de produção desses riscos, socavando de muitas formas as bases naturais e econômicas dos processos produtivos, promovendo a desvalorização e a expropriação ecológica das propriedades, sobrepondo-se até mesmo à categoria de classe, já que remete às “lutas” de caráter civilizatório, isto é, de crença na modernidade. Os conflitos, então, não opõem identidades sociais recíprocas, os de cima e os de baixo, tão-somente, mas se instalam por causas sistemáticas que coincidem com o motor do progresso. Referem-se à medida e à extensão dos perigos e das pretensões de reparação e/ou mudanças que brotam disso. Nesses conflitos, diz o autor (BECK, 1998), questiona-se se podemos seguir o mesmo ritmo de exploração da natureza e, portanto, se ainda são corretos nossos conceitos de progresso, bem-estar, qualidade de vida, crescimento econômico, racionalidade científica, etc. Tampouco os efeitos e destruições industriais obedecem às fronteiras dos Estados. A preservação de um pequeno bosque, por exemplo, se liga, nesse contexto, à luta internacional contra determinadas substâncias nocivas. A supranacionalidade dessas

questões impede que um Estado atue isoladamente. Contudo, a partir disso, os países industrializados têm que diferenciar-se também de acordo com seus balanços nacionais de participação nos processos de degradação ambiental global. Em outras palavras: produzem-se novas formas de desigualdades internacionais entre os diversos Estados industrializados, entre aqueles que se beneficiam dos processos de modernização e aqueles que “pagam” por esses processos, com mortes, expropriações e desvalorização.

Tudo isso converte os atuais sistemas sociais e culturais em co-responsáveis pela formulação de respostas e pela definição de estratégias para o enfrentamento e o equacionamento de uma problemática com dimensões que extrapolam as referências territoriais dos Estados, que desafia os sistemas de produção e reprodução do conhecimento, que reconfigura a própria idéia de cidadania. De fato, a idéia de cidadão ou consumidor como sujeito de decisão livre é afetada pela globalização dos riscos e da problemática socioambiental, visto este “sujeito” – individual ou coletivo - hoje se encontrar frente a uma espécie de “destino” ligado aos riscos civilizatórios. A liberdade de decisão continua existindo, porém está ligada – ou, melhor, entrelaçada - às condições e bases elementares dos modos de vida no mundo industrial.

1.2 Uma “perspectiva” sobre o acontecimento ambiental

O aprofundamento dos processos de modernização e a proliferação dos riscos associados ao avanço científico e tecnológico, conduziram à definição de uma problemática que ganhou contornos muito abrangentes na contemporaneidade. Em meados do último século, surge um assunto com uma força de “necessidade” que daí em diante não poderia mais deixar de ser enunciado por cientistas, governos, políticos, técnicos, intelectuais, educadores, etc. Um assunto entretecido por uma série de acontecimentos (ele próprio um acontecimento!) que “desordenaria”, de certo modo, os parâmetros do saber moderno ocidental. Pelo menos é assim que ele era percebido num primeiro momento e, talvez, fosse assim que ele se apresentasse. Trata-se de um conjunto de conhecimentos e de práticas e, portanto, de discursos, que se organiza em torno da denominada “problemática” ou “questão socioambiental”. Esse é um assunto de fato problemático, situado em um lugar de fronteira, entre conhecimentos estabelecidos e outros nem tanto: ora assunto de ciência, ora de política; ora de natureza, ora de cultura; ora institucionais, ora “tradicionais”. Porém, é inegável a conquista, durante o último quartel do século XX, de um lugar destacado nos mais variados discursos das ciências, das políticas, dos governos, das

mídias, das escolas, das lutas da sociedade etc. Discursos de diversas origens que se cruzam no espaço social, atravessando corpos e consciências.

Alguns autores contemporâneos que têm se dedicado ao estudo de questões relacionadas ao ambiente e aos movimentos ambientalistas, especialmente no recente campo de pesquisas “interdisciplinares” das ciências sociais, freqüentemente vêem nelas uma oportunidade – e uma possibilidade - de se fazer um profundo questionamento das formas usuais que orientam as relações sociedade-natureza, o qual remete, irremediavelmente, a uma contundente crítica dos cânones epistemológicos, sociais, culturais e políticos enraizados nos sistemas de pensamento e nas formas de organização da moderna sociedade industrial – a qual tem servido de modelo de progresso, mesmo para os países que não chegaram a desfrutar de seus benefícios. Ao lado do estatuto pluralista da própria noção de “natureza” e do caráter socialmente “construído” da “questão ambiental”, de certo modo assim reconhecidos, é comum a ênfase de uma preocupação com temas de ordem pragmática, de explicitação e avaliação crítica das condições de viabilidade de enfoques que realmente operacionalizem a idéia de “sustentabilidade socioambiental” (VIEIRA; WEBER, 1997).

Também é freqüente a indicação de que essas formas de tomar o assunto ambiental têm seu principal marco - não sua “origem” - nos anos 70, nos embates estabelecidos na Conferência de Estocolmo⁶, os quais foram reativados em vários outros momentos subseqüentes, num processo de afirmação do que se poderia chamar de uma “ordem ambiental internacional” (RIBEIRO, 2005). O estabelecimento de um debate conflituoso nesse âmbito ressaltou a complexa imbricação de múltiplos fatores que configuram estilos de desenvolvimento social e econômico determinados historicamente. Nesse sentido, as manobras efetuadas por países e blocos de países no cenário

⁶ Trata-se da Conferência sobre o Meio Ambiente Humano celebrada em Estocolmo, na Suécia, em 1972, sob os auspícios da Organização das Nações Unidas (ONU). Embora não tenha sido a primeira a tratar desse assunto, foi nesse evento que o embate entre diferentes países com condições sócio-econômicas desiguais fez migrar o foco exclusivo nas metas de proteção da natureza e conservação dos recursos naturais para uma disputa política em torno da problemática socioambiental. Depois disso, a questão foi retomada na Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento realizada no Rio de Janeiro, em 1992, e, dez mais tarde, na Conferência de Johannesburg, em 2002. Nos últimos 20 anos, ainda houve várias outros encontros que, de certo modo, contribuíram para a configuração da problemática socioambiental contemporânea, entre os quais podemos citar a Conferência Mundial sobre Mudanças Atmosféricas, em Toronto, no Canadá em 1988 (quando foi criado o Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas - IPPC); a Conferência sobre População e Desenvolvimento, no Cairo em 1994; a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social, em Copenhague em 1995; a Conferência da ONU sobre Assentamentos Humanos, em Istambul em 1996. Evidentemente, tais eventos são marcos pontuais de um debate que se nutre de um sem número de intervenções de atores de origens e alcances diversos. Também é verdade que as ênfases temáticas se diversificam no tempo e no espaço, segundo um conjunto complexo de fatores e causas. Nesse momento, vemos se desenrolar uma ampla discussão que envolve governos e sociedades civis em torno da mudança climática, com visíveis efeitos sobre as políticas nacionais e sobre instituições diversas, como as universidades, por exemplo.

internacional nas últimas décadas do século XX não se efetuaram sem o deslocamento da atenção da economia global para as questões pertinentes ao campo ambiental, exemplificadas nos dilemas da energia e da biotecnologia, para citar apenas dois pontos candentes desse vivo debate.

Contudo, de lá para cá vem se ampliando o debate social sobre a problemática socioambiental de modo a extrapolar o âmbito dos governos (nacional e internacional) para envolver diversos e novos atores sociais no fluxo de relativas mudanças no mundo da política. Novos atores sociais como as organizações não-governamentais ambientalistas estariam na dianteira dessas transformações, não só no sentido de renovarem a agenda do ativismo dos movimentos sociais, como também de relativizarem a importância atribuída à política no nível nacional na era da “globalização da ecologia” (FINGER, 1996). Conseqüentemente, tais processos têm sido decisivos no enquadramento dessa problemática em termos políticos, difundindo-se a compreensão de que se trata de uma questão ao mesmo tempo ecológica, social, econômica, cultural e política, que se torna cada vez mais global e conflituosa na medida em que se expandem formas de intervenção tecnológica e econômica sobre as bases biofísicas que servem ao desenvolvimento humano. Ribeiro (2007) lembra que o uso crescente de alguns recursos naturais vai torná-los raros e, portanto, crescentemente objetos de conflitos e de disputas entre grupos sociais e econômicos.

No Brasil, muitas tensões ambientais marcam nossa história recente. Basta lembrar dos conflitos decorrentes do deslocamento de populações para a construção de barragens na Amazônia que deu origem à organização do Movimento dos Atingidos por Barragens; ou a constante luta dos povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos para manterem suas terras diante da exploração mineral ou de instalações de hidrelétricas. A resistência dos seringueiros do Acre liderados por Chico Mendes ou, recentemente, ao projeto de transposição do rio São Francisco, são exemplos de tensões que assumiram relevância internacional. E haveria ainda muitos outros exemplos, como a difícil negociação sobre o fornecimento de água para a região metropolitana de São Paulo, ou, ainda, o caráter transfronteiriço de casos de contaminação dos rios, como aconteceu em Cataguazes (MG), que afetou a água que abastece cidades à jusante, no estado do Rio de Janeiro.

Conflitos dessa natureza não raro expressam a insuficiência dos atuais arcabouços cognitivos, morais e políticos para sua equação, sobretudo, quando a escala é ampliada. Um caso de contornos globais, por exemplo, diz respeito ao acesso e apropriação dos recursos genéticos “indispensáveis à próxima revolução tecnológica”, em torno do qual se multiplicam denúncias das investidas contra o que se considera ser a “fonte mesma da vida” e as “formas tradicionais de conhecimento”. O alcance das novas tecnologias ocupa hoje um lugar no debate ambiental que não se restringe às preocupações com a devastação

ecológica do planeta, mas abrange questões morais que afetam a subjetividade humana. De um modo completamente diferente das técnicas industriais do passado, que funcionavam exogenamente aos indivíduos, as técnicas modernas interferem no espaço da intimidade e, assim, nas formas de auto-reconhecimento como espécie humana (ANDRADE, 2001, 2006). Ademais, colocam o sério problema das relações que esse domínio de informação e de conhecimento impõe a “outras formas” de informação e de conhecimento chamadas de “tradicionais”, numa espécie de predação *high tech* (SANTOS, L. G., 2003, p.73).

Shiva (2003) é uma dessas vozes que denunciam o perigo epistemológico e social que representa o “reducionismo” que orienta o atual desenvolvimento das biotecnologias, especialmente porque, segundo ela, esse paradigma excluiria do perímetro de preocupações da engenharia genética, as implicações ecológicas, sociais e éticas. No entanto, mesmo que se propusesse a tal empreendimento, uma ciência não conseguiria enfrentar os novos riscos introduzidos pela disseminação comercial de organismos geneticamente alterados, por exemplo. Na sua perspectiva, a superação do paradigma reducionista só se daria por um imperativo ecológico, capaz de fazer frente tanto às ameaças à biodiversidade, quanto ao ataque à diversidade de culturas e de sistemas de conhecimento do mundo todo. A autora enxerga as lutas dos movimentos ecológicos e feministas, assim como as dos povos indígenas e de outros grupos minoritários⁷ como estando inseridos em um movimento mais abrangente que reivindica “valor intrínseco” da biodiversidade e de diversos sistemas de conhecimento, já que a visão de mundo combatida destrói ou manipula tanto espécies vivas, como também instituições e valores éticos. Essa luta intelectual constituiria, nessa perspectiva, “[...] um modo de pensar, um modo de vida, e o modo como a natureza se encontra no coração dos debates sobre engenharia genética e patenteamento da vida” (SHIVA, 2003, p.79).

O debate ambiental, como se vê, insere-se em um campo alargado de problematizações que englobam relações complexas relacionadas aos impactos do desenvolvimento do capitalismo e da técnica (e das tecnologias) na sociedade moderna, com alcances indeterminados em várias esferas da vida. Com efeito, a discussão do estatuto dessas práticas tecnológicas é central no debate sobre a “sustentabilidade ambiental” (LEFF, 2006), pois coloca em questão justamente a racionalidade que orienta essas práticas, pois que não existem práticas “[...] sem um certo regime de racionalidade” (FOUCAULT, 2006b, p.342). A partir disso, vê-se formular no interior das ciências sociais um conjunto de perspectivas de pesquisa (de modo algum homogêneo) que problematiza

⁷ Usa-se essa expressão no sentido deleuziano: “[...] as minorias e as majorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades... Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo” (DELEUZE, 2005, p.214).

essas relações e essas práticas, buscando desestabilizar o que aparentemente se apresenta como “evidência” ou “consenso” no âmbito dos problemas e conflitos ambientais contemporâneos.

No alvo dessas perspectivas está a crítica que não se dirige apenas genericamente à sociedade capitalista industrial, tal como se configura no presente, mas, inclusive, às formações políticas e às instâncias de pesquisa, planejamento e execução que parecem totalmente incapazes de apreender essa problemática no conjunto de suas implicações. Apesar da visibilidade que as questões ambientais assumiram nas últimas décadas e da sua constância na vida social da maioria das sociedades modernas, essas práticas, em geral, se contentam em abordar tais problemas do ponto de vista tecnocrático, ao passo que, acompanhando Guattari (1995, p.8), somente uma articulação ético-política entre os “[...] três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana) é que poderia esclarecer convenientemente tais questões”.

É nesse sentido que a problemática socioambiental se configura como “acontecimento”, isto é, como “irrupção de uma singularidade histórica” que, de certa maneira, desencadeia pontos de ruptura naquilo que em um primeiro momento se apresenta como “natural” e linear. Problematizam-se, através desse assunto, as atuais formas de conhecimento, sua produção, organização e reprodução, assim como relações sociais e processos de subjetivação. “Acontecimentalizar” o ambiental, assim, implica justamente questionar os discursos que se produzem nesse domínio em particular, seus jogos de força e estratégias, analisando-os a partir de uma “atitude-limite”, isto é, de uma crítica e reflexão sobre nossos limites atuais e as formas de ultrapassá-los. Essa atitude deve se traduzir em pesquisas que se situem – não no horizonte de um grande projeto utópico de transformação – mas no estudo cuidadoso de certas práticas, racionalidades e jogos estratégicos de luta e disputa travados no campo ambiental, atentando-se para o confronto da reflexão com as práticas concretas e para a singularidade dos movimentos em curso.

A respeito da noção de acontecimento, vale a pena fazer algumas considerações. Essa noção aparece ao longo da obra de Foucault com sentidos variados. Um deles, especialmente significativo para o intento deste trabalho, é o sentido *de* “[...] uma cristalização de determinações históricas complexas que ele opõe à idéia de estrutura” (REVEL, 2005, p.13). Aliás, é nessa direção que Foucault afirma ser o estruturalismo o esforço mais sistemático para eliminar de uma série de ciências e mesmo da história o conceito de acontecimento, considerando-se, então, um “anti-estruturalista” (FOUCAULT, 1989). Essa sua concepção está ligada a um programa de análise que considera mais a genealogia das relações de força, de desenvolvimentos estratégicos e de táticas, do que análises implicando o campo das estruturas: “creio que aquilo que se deve ter como referência não é o grande modelo da língua e dos signos, mas sim da guerra e da batalha. A

historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não lingüística” (FOUCAULT, 1989, p.6).

A noção de acontecimento nesse programa aparece de modo explícito quando Foucault define o problema do discurso. Ele esclarece que não busca o sentido do que é dito, mas sim a função que se pode atribuir uma vez que determinada coisa foi dita em dado momento. Para ele, trata-se de considerar o discurso como uma “série de acontecimentos” e de estabelecer as relações que esses acontecimentos – que se pode chamar de “acontecimentos discursivos” – mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições (FOUCAULT, 2006b, p.255-6).

A partir daí, a noção de acontecimento insere-se no centro de suas análises, o que aproxima Foucault ainda mais dos historiadores, apesar da reduzida abertura da análise histórica – salvo algumas exceções – à categoria do acontecimento. De fato, o princípio de compreensão histórica que atravessava a maior parte desse campo de estudo teria preferido referir o objeto de sua análise a uma estrutura o mais unitária, necessária ou inevitável possível, como uma estrutura econômica e social ou um processo demográfico, por exemplo. Assim é que, em um debate com historiadores em fins dos anos 70, Foucault (2006) dá sua definição de “acontecimentalização”. Para ele, trata-se de uma “ruptura” temporal manifestada sob a forma de fatos isolados ou pela convergência de novas convergências epistêmicas gerais, justamente onde se esperaria ver uma continuidade histórica ou “um traço antropológico imediato” ou, ainda, uma evidência que se imporia a todos da mesma maneira. “Acontecimentalizar”, então, significa fazer surgir uma “singularidade”, mostrar que as coisas não eram “tão necessárias assim” e que, portanto, não eram tão evidentes e contínuas. Trabalhar no sentido do acontecimento tem, de certa maneira, uma função teórico-política de ruptura com as evidências, “essas evidências sobre as quais se apóiam nosso saber, nossos sentimentos, nossas práticas” (FOUCAULT, 2006b, p.339).

A definição de acontecimento como irrupção de uma singularidade histórica – que marca a história com uma quebra interna - também implica estabelecer as conexões, os encontros, os apoios, os bloqueios, os jogos de força, as estratégias etc. que em um dado momento formam aquilo que, em outro momento, funcionará como uma “evidência”, uma “necessidade”. Nisso consiste uma espécie de “desmultiplicação causal”, diz Foucault, pela qual se analisa o acontecimento segundo os processos múltiplos que o constituem – e não, simplesmente, como um fato de instituição ou um efeito de ideologia ou, ainda, de desenvolvimento “normal” do conhecimento. Desse procedimento decorre uma diminuição do peso causal, o que possibilita construir, em torno do acontecimento singular analisado como processo, um “poliedro de intelegibilidade”, cujo número de faces não pode ser pré-

definido, nem considerado como definitivamente concluído. É preciso considerar, diz ele, que quanto mais se decompõe desde o interior o processo a analisar, mais se consegue construir relações de inteligibilidade fora desse mesmo processo, aumentando o “polimorfismo” dos elementos postos em relação, das próprias relações descritas e nos domínios de referência: “decomposição interna de processos e multiplicação das ‘sacadas’ analíticas caminham juntas” (FOUCAULT, 2006b, p.340).

Compor a história, assim, depende de estabelecer e descrever muitas relações diversas, muitas linhas de análise e de inteligibilidades e, ao mesmo tempo, afastar-se das necessidades unitárias e da razão universalizante. O que Foucault argumenta, então, não está na direção de constantes históricas ou invariantes antropológicas, mesmo quando se trata da análise das “racionalizações” que atravessam nossa sociedade. Para ele, trata-se de ver como formas de racionalizações se inscrevem em práticas e que papel elas desempenham ali, já que não se fala de “práticas” sem certo regime de racionalidade. No entanto, em lugar de um procedimento de análise que colocaria em questão formas mais ou menos perfeitas de racionalidade (como um tipo-ideal), o autor propõe analisar, por um lado, os códigos das prescrições, e por outro, a formulação binária do verdadeiro-falso. O que entra em cena, então, é esse jogo entre um código que regula maneiras de fazer (prescreve como selecionar pessoas, como educar indivíduos etc.) e uma produção de discursos “verdadeiros” que servem de fundamento, de justificação e de princípio de transformações a essas maneiras de fazer. Tanto esse jogo é da ordem da “lei” e do “jurídico”, que ele considera que “acontecimentalizar” certos conjuntos de práticas é o mesmo que fazer aparecer os regimes de “jurisdição” e de “veredicto” em que essas práticas estão inscritas (FOUCAULT, 2006b).

Com efeito, as programações de conduta e os regimes de jurisdição/veredicto que ocupavam os estudos de Foucault – relacionados às práticas de aprisionamento penal, psiquiatrização da loucura, organização das ciências empíricas ou do domínio da sexualidade –, não tratavam, como ele bem fez notar, de simples idealizações, projeções imaginárias ou espécies de utopias que permaneceram num plano que não o da “realidade”. Para ele, esse conjunto de programações e de regimes de verdade constitui, de fato, “fragmentos de realidade” que induzem efeitos de realidade bem específicos, como esses da divisão do verdadeiro e do falso que incide na maneira como os homens se dirigem, se governam, se conduzem a si próprios e aos outros (FOUCAULT, 2006b, p.346). Formulada nesses termos, a questão crucial seria a de captar esses efeitos em sua forma de acontecimentos ou singularidades históricas, o que o levou a indagar quanto a esses efeitos sobre a produção do próprio saber histórico.

Inspirado pelos trabalhos de Kant⁸, Foucault argumenta que essa forma de trabalho implica uma reflexão sobre a “atualidade”, compreendida como uma “diferença” na história que requer uma tarefa filosófica particular sobre as condições e as possibilidades de mudanças, assim como da abrangência, do alcance e da direção de mudanças na história. Tratar-se-ia de uma maneira de pensar – herdada da modernidade - que “problematiza” simultaneamente a relação com a atualidade, o modo de ser histórico e a constituição de nós mesmos como sujeitos autônomos, ou seja, uma forma de pensar que não deixa escapar o acontecimento.

Segundo Foucault, esse *éthos* se caracteriza justamente pela atitude crítica e problematizadora que se imprime na tarefa de análise, que implica, por um lado, a precaução de se evitar a alternativa simplista de aceitar ou rejeitar os elementos de uma doutrina, o que em qualquer caso poderia sempre ser positivo ou negativo para uns e outros; por outro, implica a análise de nós mesmos como seres historicamente determinados, pelo menos até certo ponto, pelos movimentos produzidos por um acontecimento. Cardoso (1995) aponta uma diferenciação fundamental entre “atualidade” e “presente” na obra de Foucault. A atualidade, segundo ela, é construída a partir de certo elemento do presente que se reconhece como “diferença histórica” e este reconhecimento se dá pela crítica, pela problematização, que desatualiza o presente no movimento de uma interpelação. Nesse sentido, o presente não está dado na linearidade entre o passado e o futuro, mas como atualidade, é expressão de uma força que já se instalou e continua atuante. Nas palavras de Cardoso (1995, p.54), “interrogar a atualidade é questioná-la como acontecimento na forma de uma problematização”.

A consequência de uma atitude como essa é que a crítica não mais se exerce sobre as grandes estruturas formais de valor universal, mas sim visa aos acontecimentos que nos “levaram a nos constituir e a nos reconhecer como sujeitos do que fazemos, pensamos, dizemos” (FOUCAULT, 2005). Porém, adverte-se que essa atitude não se confunde com projetos globais e radicais que situam a mudança num grande programa de conjunto. Ao contrário, Foucault enxerga na atitude crítica uma “atitude experimental” que, por um lado, abre caminho no domínio das pesquisas históricas e, por outro, coloca-se à prova da realidade e da atualidade das práticas, para simultaneamente apreender os pontos em que a mudança é possível e desejável, e os modos de se operar a mudança. Foucault

⁸ Foucault refere-se, especialmente, ao pequeno texto de Kant, de 1784, “Was ist Aufklärung?”. O autor analisa de maneira complexa e profunda o tema das Luzes e de imediato consigna ao pensador alemão o fato de ter colocado a questão da “atualidade” em termos que há dois séculos a filosofia moderna, de maneiras diversas, a repete: “qual é então esse acontecimento que se chama a *Aufklärung* e que determinou, pelo menos em parte, o que somos, pensamos e fazemos hoje?” (FOUCAULT, 2005, p.335). Em seguida, essa mesma consignação é transformada na definição de uma “ontologia crítica do presente”, a partir da qual Foucault desenvolverá suas próprias perspectivas de trabalho.

opta, assim, por um programa de pesquisa que se situa no horizonte histórico-prático dos limites que podemos transpor e no trabalho sobre nós próprios como possibilidade de mudança. Assim ele expressa essa opção:

Prefiro as transformações muito precisas que puderam ocorrer há 20 anos, em um certo número de domínios que concernem a nossos modos de ser e de pensar, às relações de autoridade, às relações de sexo, à maneira pela qual percebemos a loucura ou a doença, prefiro essas transformações mesmo parciais, que foram feitas na correlação da análise histórica e da atitude prática, às promessas do novo homem que os piores sistemas políticos repetiram ao longo do século XX (FOUCAULT, 2005, p.348).

Com esse tipo de pesquisas sempre locais e parciais, Foucault não se coloca, absolutamente, ao lado de um tipo de trabalho desordenado ou entregue às contingências. Ao contrário, o autor enfatiza que esse trabalho tem sua generalidade, sua sistematização, sua homogeneização e sua aposta. O que faz, então, é renunciar um ponto de vista que supostamente poderia dar acesso a um conhecimento total e definitivo quanto aos nossos limites históricos, preferindo a isso a compreensão de que o conhecimento possível que decorre da experiência teórica e prática é sempre limitado e, portanto, incompleto. Desse modo, a “aposta” dirige-se à problematização de certas crenças que aparecem em certas épocas como “evidentes”, mas que na verdade estão relacionadas com tipos de relações nada simples nem óbvias, trespassadas por complexas redes de poder; assim, ao empreender uma análise crítica de certos conjuntos de práticas, ou seja, de certas formas de racionalidades que organizam as maneiras de fazer - em seus aspectos tecnológicos e versões estratégicas -, se adentra em um domínio de referência homogêneo, onde essas práticas se agrupam em função de suas características: práticas relacionadas ao domínio sobre as coisas, às ações sobre os outros e ao das relações consigo mesmo (trata-se de três eixos inter-relacionados a compor esses programas de pesquisas: do saber, do poder e o da ética); e, finalmente, apesar de ser tipos de análises voltadas a objetos bem particulares – um material, uma época, um corpo de práticas, certos discursos – elas têm sua “generalidade”, pelo menos no que se refere à escala das sociedades ocidentais das quais derivamos. No entanto, essa generalidade não serve para outra coisa senão para que se tente apreender as formas de problematização que definiram nosso modo de nos constituir em dado tempo e lugar: “o estudo (dos modos) de *problematizações* (ou seja, do que não é constante antropológica nem variação cronológica) é, portanto, a maneira de analisar, em sua forma historicamente singular, as questões de alcance geral” (FOUCAULT, 2005, p.350-1, itálico do autor).

Apesar do desafio da atitude de análise no sentido do acontecimento, busca-se fazer uma interpretação da problemática socioambiental a partir de alguns elementos que

parecem ser marcantes na sua definição como uma “singularidade histórica”: no campo do conhecimento, especialmente, no das ciências; e na constituição de um saber e como eixo de práticas discursivas (e, portanto, como relações de força).

1.2.1 Problematizações no interior das ciências modernas

Alguns autores como Leff (2001), consideram que a crise ou a problemática socioambiental problematiza os paradigmas estabelecidos do conhecimento e demanda novas metodologias que possam orientar um processo de reconstrução do saber no sentido de uma análise integrada da realidade. Para o autor citado, essa problemática, na qual confluem processos naturais e sociais de diferentes ordens de materialidade, não pode ser compreendida na sua complexidade, nem resolvida sem o concurso de campos diversos do saber. No entanto, se por um lado, essa premissa se apresentou, desde seu aparecimento em meados do século XX, como dificilmente questionável, por outro, não foi nada claro os caminhos teóricos e práticos adotados para discernir e conduzir níveis e formas de integração do conhecimento com o propósito de explicar suas causas históricas, diagnosticar as especificidades de sistemas socioambientais complexos e construir uma “racionalidade produtiva fundada no planejamento integrado dos recursos” (LEFF, 2001, p.60).

Com efeito, uma estratégia de desenvolvimento com uma concepção integrada dos processos históricos, econômicos, sociais e políticos que constituem o que hoje se considera a problemática socioambiental, bem como dos processos ecológicos, tecnológicos e culturais que permitiriam um aproveitamento produtivo e ao mesmo sustentável dos recursos, dependeria, em grande medida, das possibilidades teóricas de se compreender as causas profundas das crises do capital e de suas estratégias de sobrevivência - o que de certa maneira, está ligado não só à expansão dos mercados e às políticas de liberalização do comércio mundial, mas também aos avanços recentes da ciência e da tecnologia -, e de avançar em níveis e formas de integração do conhecimento no sentido de revisão dos atuais paradigmas científicos.

O que se está dizendo, em suma, é que a prática de princípios e estratégias de uma “sustentabilidade ecológica” tem dado provas de ser mais complexa e difícil que a “simples internalização de uma ‘dimensão’ ambiental dentro dos paradigmas econômicos, dos instrumentos do planejamento e das estruturas institucionais que sustentam a racionalidade produtiva prevalecente” (LEFF, 2001, p.61). Embora a possibilidade de

transformação dessa racionalidade produtiva dependa, fundamentalmente, de um conjunto de condições políticas e econômicas, compreende-se que colocar em prática os princípios de um “outro” tipo de desenvolvimento, exigiria também um trabalho teórico de construção de “estratégias conceituais” que sustentassem práticas sociais assim direcionadas. Desse modo, essa linha de reflexão abre espaço que se revejam as bases epistemológicas da articulação das ciências e da produção de conhecimentos, bases essas requeridas para pensar a construção de uma “racionalidade ambiental”.

Uma estratégia epistemológica desse tipo não prescinde de uma análise crítica do que constitui a problemática socioambiental no presente e das rupturas e fissuras que produz nos arcabouços cognitivos, morais e políticos vigentes. A gênese do acontecimento ambiental situa-se num contexto histórico dominado pela expansão do modo de produção capitalista, em que o avanço do conhecimento não aparece como simples efeito da divisão do trabalho ou da evolução das ciências modernas, mas sim como exigência de uma maior eficiência produtiva, o que logo foi alcançado com a mecanização e cientificização dos processos produtivos. De fato, a articulação funcional do conhecimento à produção deu um impulso importante ao desenvolvimento das ciências, ao mesmo tempo em que as inovações nesse campo responderam positivamente à acumulação do capital através do lucro. Conseqüentemente, vemos uma tendência crescente de integrar a produção científica aos processos produtivos, o que se ilustra na instalação de unidades de pesquisa nas indústrias e a vinculação dos sistemas educativos e de pesquisa aos objetivos da produção (LEFF, 2001).

Assim, se por um lado essas novas articulações nos processos de pesquisa propuseram novos problemas relacionados à concepção, produção e aplicação do conhecimento, por outro, geraram-se respostas determinadas por uma racionalidade técnica. Cada vez mais o método experimental assume o papel de unir diferentes níveis de conhecimento visando um fim prático. Do mesmo modo, as metodologias de produção de conhecimentos se vinculam a uma visão pragmatista, voltada à produção de mercadorias, algo muito diferente do problema epistemológico da articulação teórica das ciências. Segundo Leff (2001, p.31), do ponto de vista teórico, o problema da articulação das ciências apenas se impõe se existirem processos materiais que, não podendo ser apreendidos pelas ciências singularmente ou por um paradigma integrador (ou transdisciplinar), aparecem como “regiões do real onde confluem os efeitos de duas ou mais ordens de materialidade, objeto de diferentes ciências”, o que não significa uma fusão dos objetos teóricos das ciências, mas uma indeterminação dos processos materiais. Ou seja, o problema da articulação científica concerne apenas a alguns casos de “uma problemática transc científica e intracientífica” (LEFF, 2001, p.32) que variam e podem adquirir diversas formas (importação de conceitos; articulação de conceitos internos e externos a uma ciência; confluência dos

efeitos de processos materiais; articulação dos efeitos de processos materiais objetos de uma ou mais ciências sobre processos que são objetos de outras ciências – os problemas da articulação natureza-sociedade exemplificam esse caso; e articulação de duas ou mais ciências).

A partir dos anos 70 do século passado, o surgimento de duas problemáticas no terreno da epistemologia e da metodologia das ciências - a produção interdisciplinar e sua aplicação no planejamento do desenvolvimento econômico – gerou um efeito direto que foi a constituição de equipes multidisciplinares de pesquisadores, a despeito das dificuldades de definição adequada de um objeto de pesquisa ou um objetivo comum de trabalho. Atribui-se tais dificuldades à novidade desses projetos num ambiente dominado pela hiperespecialização profissional, raro diálogo entre disciplinas ou mesmo a falta de uma linguagem comum entre elas. Contudo, talvez a maior dificuldade seja justamente a ausência de definição de objetivos e necessidades de pesquisas, possibilidades de integração técnica entre diferentes disciplinas científicas ou de articulação teórica das ciências, e de uma análise crítica das condições de possibilidade de sua aplicação a projetos sociais determinados. A interdisciplinaridade surge, assim, como uma necessidade prática de articulação dos conhecimentos, mas acaba por se constituir em um ponto realmente nebuloso sobre o desenvolvimento das ciências, justamente por apresentar-se como o “fundamento de uma articulação teórica” – dissolvendo-se a produção conceitual na formalização das interações e relações entre objetos empíricos -, em que os “fenômenos não são captados a partir do objeto teórico de uma disciplina científica, mas surgem da integração das partes constitutivas de um todo visível” (LEFF, 2001, p.36).

Disso resultam problemas de aplicação de um “método interdisciplinar” com aplicação na pesquisa e na formação de pesquisadores, com a grande dificuldade de não se identificar objetos científicos propriamente ditos, como no caso do aparecimento das “ciências ambientais”. Algumas metodologias nessa direção surgiram no decurso do último século, de diferentes origens, porém, em sua maioria mostraram-se reducionistas ao estabelecer parâmetros formais comuns a diferentes ordens de materialidade ou ao submeter os fenômenos a uma estrutura gerativa ou determinante, por exemplo. Alguns desses projetos interdisciplinares (cita-se a Teoria Geral dos Sistemas) retomam a tentativa de encontrar um princípio unificador da realidade empírica e de uma unidade conceitual das ciências, no sentido de uma “revolução metodológica”, por meio de propostas de um método onicompreensivo ou uma teoria transdisciplinar visando uma articulação do físico, do biológico e do social. Para o autor citado, o problema que se coloca não consiste em determinar uma metodologia, conceitos, estruturas comuns ou uma metalinguagem integradora e unificadora do conhecimento da realidade, já que a matéria é diversa e só pode ser apreendida pela especificidade conceitual dos seus corpos teóricos. Ainda que se

possa considerar que a problemática socioambiental tenha evidenciado a posição de externalidade de um conjunto de efeitos críticos e problemas práticos associados ao desenvolvimento em relação a diversas disciplinas, pode-se dizer que ao mesmo tempo ela mostrou ultrapassar a capacidade de conhecimento e de previsibilidade dos paradigmas tradicionais, escapando ao seu controle.

Sendo esse um debate que permanece aberto, tem-se que, como acontecimento, a problemática socioambiental interroga-nos tanto no âmbito da ecologia, da economia, da política, do direito, da moral, como também gera condições para que se analisem os efeitos desse acontecimento sobre cada uma das disciplinas e paradigmas que participam da elaboração dos conhecimentos sobre as transformações socioambientais. Embora o propósito de integrar diferentes ramos do conhecimento científico e técnico em torno de um objetivo comum seja anterior à demanda de produção de um saber interdisciplinar concernente à problemática socioambiental, considera-se que essa ordem de questões apresenta uma “diferença” em relação ao passado, já que traz consigo elementos de ruptura com conjuntos de valores e princípios ligados à racionalidade técnica e econômica que hoje figuram como “inevitáveis” ou “incontornáveis”. Isso faz com que a problemática socioambiental seja inserida em um campo de acirrado debate, onde se disputam diferentes sentidos e lugares para a edificação de uma racionalidade concorrente.

1.2.2 Saber ambiental e práticas discursivas

Compreende-se que o conhecimento ou saber ambiental não emerge do que se costuma pensar que é o desenvolvimento normal das ciências ou de uma suposta “consciência social acerca dos limites do desgaste ambiental”, como fazem crer algumas abordagens teóricas no campo (por exemplo, McCormik, 1992), mas é resultado da elaboração de uma problemática ampla que irrompe na história ultrapassando os objetos de conhecimento e o campo de racionalidade das ciências e, ao mesmo tempo, trazendo consigo os sintomas de uma crise do desenvolvimento, do conhecimento e do crescimento econômico. Os aportes teóricos mencionados permitem ver a irrupção do saber ambiental como efeito de saturação dos processos de racionalização da modernidade e dos paradigmas científicos – a teoria econômica, o pensamento sistêmico, a ecologia generalizada –, assim como dispositivo de saber e de poder nesse processo de racionalização (LEFF, 2006, p.280). Sua dimensão global e multifacetada desafia as perspectivas de produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que gesta estratégias

discursivas com uma pretensão de mesmo alcance. Contudo, seu potencial problematizador não só afeta as estruturas assentadas na modernidade, mas se atualiza nas questões formuladas no seu próprio interior. O saber ambiental, assim, situa-se no ponto crítico entre o que a tradição moderna produziu em termos de conhecimento e de política e as oportunidades de mudanças. Latour (2004), abordando criticamente questões como essa, mostra a insuficiência das formas contemporâneas formuladas no âmbito de uma “ecologia política”, cujas teorias e práticas, a despeito de terem feito entrar as preocupações com a natureza no âmbito da política, podem ter sua própria “existência” colocada em dúvida:

Acreditou-se, muito depressa, que bastaria reempregar tais ou quais conceitos antigos de natureza e de política, para estabelecer os direitos e as formas de uma ecologia política. Ora, *oikos*, *logos*, *physis* e *polis* permanecem como os verdadeiros enigmas, tanto que não se apresentam os quatro conceitos em jogo de uma só vez. Acreditou-se poder fazer economia deste trabalho conceitual, sem perceber que as noções de natureza e de política já haviam sido desenhadas, ao longo dos séculos, para tornar impossível qualquer reconciliação, qualquer síntese, qualquer combinação entre os dois termos. Coisa ainda mais grave, pretendeu-se, no entusiasmo de uma visão ecumênica, “ultrapassar” a antiga distinção dos humanos e das coisas, dos sujeitos de direito e dos objetos de ciência, sem considerar que eles haviam sido aparelhados, delineados, esculpidos, para se tornarem pouco a pouco incompatíveis” (LATOUR, 2004, p.13, *italico do autor*).

Na perspectiva lançada, o saber ambiental se inscreve no campo discursivo do ambientalismo e nas práticas discursivas do “desenvolvimento sustentável” e incorpora novos princípios e valores relacionados à diversidade cultural, à sustentabilidade social, econômica e ecológica, à equidade e solidariedade transgeracional. Mas, sobretudo, trata-se de um saber com um forte “sentido crítico” da racionalidade dominante no campo das ciências e, ao mesmo tempo, com um “sentido estratégico” na construção de uma “racionalidade ambiental”. De fato, os discursos contemporâneos (científicos, econômicos, jurídicos, educacionais, comunitários etc.) incorporam essa discursividade em vários contextos, como por exemplo, no âmbito da inovação tecnológica; das práticas de auto-gestão comunitária; dos novos direitos socioambientais; do ativismo dos movimentos sociais e ambientalistas; assim como nos contextos de produção do conhecimento científico e tecnológico, dos programas curriculares, das práticas pedagógicas, dos espaços institucionais de diálogos interdisciplinares etc. Uma discursividade que não é coesa, nem homogênea, como Carvalho (1989) notou, mas, pelo contrário, está inserido na disputa pela hegemonia de sentido do acontecimento ambiental, antagonizando posicionamentos, criando “territorialidades em luta”, deixando à mostra marcas das contradições e das contestações existentes entre suas matrizes discursivas.

Nesse sentido, a problemática socioambiental configura um objeto de saber e

o eixo de uma prática discursiva – entendida no sentido de Foucault (2006, 2004, 1999) – configurando, portanto, um novo campo de poder e de luta no interior do qual são disputados interesses e sentidos concernentes ao acontecimento ambiental. Nessa perspectiva, o discurso é compreendido não apenas como um conjunto de signos, mas como a ordenação dos objetos e relações de poder. O discurso é o espaço onde saber e poder se articulam em um jogo de ação e reação, dominação e resistência (FOUCAULT, 1999). Dessa maneira, a configuração de um objeto de discurso ocorre sempre no interior de um jogo de relações, fora do qual ele não pode ser compreendido. Com efeito, o saber ambiental não conforma uma doutrina ou mesmo um conjunto homogêneo, fechado e acabado de conhecimentos; “emerge e se desdobra em um campo de formações ideológicas heterogêneas e dispersas constituídas por uma multiplicidade de interesses e práticas sociais” (LEFF, 2006, p.280-281).

Na célebre aula “A ordem do discurso”, Foucault (2006) argumenta que o discurso de um período histórico particular possui uma função normativa, reguladora, colocando em funcionamento mecanismos de organização do “real” por meio da produção de saberes e de estratégias de poder. Um poder que não se encontra somente nas instâncias superiores ou centrais da sociedade, mas que penetra muito mais profundamente e muito sutilmente em toda a trama social (FOUCAULT, 1989). Nesse sentido, o discurso pertence às relações de poder e, embora possam pertencer a campos diferentes, obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns que não são somente lingüísticas e formais, mas reproduzem certo número de cisões historicamente determinadas (REVEL, 2005). A ordem do discurso é, então, da ordem das leis, funcionando como norma, impondo-se ao indivíduo, ditando os enunciados necessários e autorizando os enunciados possíveis. No entanto, o discurso também é prisioneiro, é a “exterioridade selvagem que precisa ser dominada por sistema de interditos e domesticada por fórmulas de legitimação, a fim de conjurar sua imprevisibilidade e fixá-la numa ordem” (FOUCAULT, et al., 1996, p.14-15). E é partir da Ordem, definida em termos econômicos, sociais, políticos, morais, que se estabelecem os contornos da desordem. O gesto instaurador é sempre solidário de um gesto de segregação (FOUCAULT, et al., 1996). Em termos culturais amplos, cada discurso tem sua periferia, que é o discurso banido pelo discurso hegemônico e, do mesmo modo, o discurso ambiental cria, em torno de si, discursos centrais, facilmente absorvidos pelas políticas e práticas de conhecimento, assim como discursos periféricos, os quais não se ajustam às formas de pensamento hegemônicas.

Em sua tese, Machado, V. (2005) explora o discurso da sustentabilidade como eixo de uma prática discursiva que produz cisões, hegemonias e periferias discursivas. Segundo a autora, o acontecimento ambiental cinde o discurso hegemônico do desenvolvimento e é a partir das disputas de poder neste âmbito que se torna possível a

“invenção” do desenvolvimento sustentável. No entanto, as estratégias discursivas daí decorrentes tendem a converter as demandas ambientalistas em estratégias de regulação que reforçam os modelos hegemônicos e afastam, ainda mais, as possibilidades de transformação social. Neste exemplo, o discurso exilado, expulso para os confins da Ordem, são aqueles que não podem ser assimilados pela racionalidade – técnica, econômica, mercantil - vigente. Então, o paradoxo criado, e mostrado por Foucault, é que o discurso instaurador se define pelos discursos alternativos, sua alteridade, os quais, no entanto, “precisam” ser expulsos, silenciados, até que o discurso dominante possa ser enunciado sozinho.

No sentido da configuração de um acontecimento ambiental, então, decorre a tarefa teórica e reflexiva de captar a produção do saber ambiental – entendido como uma prática discursiva e, portanto, sujeita às cisões, às lutas e aos conflitos - em diferentes espaços e práticas institucionais e em distintas áreas do conhecimento, questionando-se os modos de sua constituição nesses domínios. Desse modo, o acontecimento ambiental se converte, também, em elemento de problematização e de desafio para campo da educação, sobretudo, da educação superior defrontada no seu papel de produtora de conhecimentos e de formadora de profissionais para os diversos campos culturais e sociais.

1.3 Saber ambiental e educação superior: panorama da problemática

Como mencionado, o paradigma sócio-cultural da modernidade – o qual surge mesmo antes de o capitalismo industrial ter se tornado dominante nos atuais países centrais -, constituiu-se a partir da revolução científica e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente sob o domínio do modelo das ciências naturais. Segundo Santos (1987, 2001), o paradigma da modernidade é um projeto ambicioso e revolucionário, mas também um paradigma com inúmeras contradições internas. Seus pilares, da regulação e da emancipação⁹, estão assentados em princípios abstratos, independentes e dotados de diferenciação funcional, os quais tendem a se desenvolver de modo maximalista, prejudicando, assim, o êxito de qualquer estratégia de compromissos pragmáticos entre ambos: “no lado da regulação, a maximização do Estado, a maximização do mercado ou a

⁹ Cada um dos pilares, na teorização de Santos (2001), é constituído por três princípios ou lógicas. O pilar da regulação (pautado em princípios de obrigação) é constituído pelo princípio do Estado, formulado essencialmente por Hobbes; pelo princípio do mercado, desenvolvido principalmente por Locke e Adam Smith e pelo princípio da comunidade, presente na teoria social e política de Rousseau. O pilar da emancipação constitui-se pelas três lógicas de racionalidade definidas por Max Weber: a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura; a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia e a racionalidade moral-prática da ética e do direito.

maximização da comunidade; no lado da emancipação, a estetização, a cientificização ou a juridicização da *práxis social*” (SANTOS, 2001, p.51, itálico do autor). Os desenvolvimentos contraditórios do projeto da modernidade desencadearam, nesta perspectiva, excessos e *déficits*, seja na sua dimensão regulatória ou no seu programa emancipatório.

Na perspectiva do autor citado, a “crise” do paradigma conduz a uma transição. Mas que dinâmica informaria uma transição desse tipo? Escobar (2004), analisando as condições do presente valendo-se do texto “Um discurso sobre as ciências” (SANTOS, 1987), aponta uma importante restrição nessa dinâmica. Nos últimos vinte anos, pelo menos no nível social, a oposição à transição parece ter se fortalecido, ao mesmo tempo em que se começa a ter maior clareza sobre a profundidade e o alcance da onda neoliberal. Esse processo, a que chama de “re-ideologização do modelo dominante”, não está apenas “[...] a permitir a criação de uma ordem global que favorece a elite mundial à custa dos pobres e do ambiente, mas também a renormalizar as instituições acadêmicas por todo o mundo e a pôr um travão a muitas das agendas pioneiras identificadas por Santos”. Falando do ponto de vista dos Estados Unidos da América, o autor citado considera que, apesar de algumas tendências encorajadoras, “[...] a universidade tem-se absterido de aprofundar a transição paradigmática, parecendo refugiar-se em agendas mais convencionais” (ESCOBAR, 2004, p.641-642). Muitas das práticas orientadas para uma transformação social e epistemológica parecem não encontrar ressonância na agenda do meio acadêmico:

A reconversão das humanidades com vistas à produção de um conhecimento crítico intersubjetivo para a transformação social – sendo embora importante em alguns campos como os estudos culturais, os chamados estudos pós-coloniais, as teorias feministas e teorias críticas da raça – tem-se debatido com o persistente calcanhar de Aquiles do seu envolvimento com mundos extra-acadêmicos. Neste contexto, os produtores de conhecimentos não acadêmicos parecem estar na dianteira... (ESCOBAR, 2004, p.642)

Esse parece também ser o caso das práticas e dos estudos referentes ao ambiente e à problemática socioambiental no âmbito da educação superior. Se, por um lado, essa problemática se caracteriza pela abertura de uma oportunidade para o exercício do pensamento crítico em relação à racionalidade instrumental e disciplinar do paradigma moderno (PUREZA, 1997), por outro, há que se considerar o problema de se “[...] penetrar o coração do campo educativo com seus métodos e práticas educacionais tradicionais” (CARVALHO, 2001, 212). Ao que tudo indica, a problemática socioambiental reedita no campo educacional as tensões entre as perspectivas de continuidade do projeto sócio-cultural da modernidade e aquelas que buscam construir novas formas de conhecimentos, valores e comportamentos mais adaptados às “[...] novas demandas de uma modernidade

capaz de preservar o ambiente e manter um equilíbrio entre crescimento econômico e conservação ecológica” (LEFF, 1997, p.205, tradução livre). Especialmente no campo da educação superior, as possibilidades de mudanças nas práticas e políticas educacionais orientadas para uma “racionalidade ambiental” (LEFF, 2006) coexistem com as dificuldades para que se proceda a uma revisão radical de sua trajetória, das suas estruturas e das formas de produção do conhecimento e do currículo historicamente construídas. Nessa perspectiva, atualiza-se no presente um questionamento sobre os sistemas de pensamento que têm orientado o desenvolvimento das sociedades modernas e, conseqüentemente, sistemas culturais e educacionais neles fundados:

Sem embargo, não será possível dar resposta aos complexos problemas ambientais nem reverter suas causas sem transformar o sistema de conhecimentos, valores e comportamentos que conformam a atual racionalidade social que os gera. Nesse sentido, é necessário passar da consciência social sobre os problemas ambientais à criação de novos conhecimentos, novas técnicas e novas orientações na formação profissional, o que constitui um dos grandes desafios para a educação superior na última década do século [XX]. (LEFF, 1997, p.205, tradução livre).

Com efeito, o saber ambiental não constitui um novo campo do conhecimento nem mais uma disciplina a ser inserida na formação profissional de nível superior, mas aparece como um saber “emergente” que tende a atravessar toda a estrutura acadêmica devido ao caráter complexo de seu objeto e cuja compreensão requer abordagens epistemológicas e metodológicas abrangentes que permitam apreender, ao menos em parte, os diversos processos que constituem suas problemáticas diferenciadas e suas ligações com distintas formas de conhecimento. Trata-se de um saber em plena construção, que coloca inúmeros desafios às investigações interdisciplinares, à integração aos currículos dos diferentes cursos e aos paradigmas científicos atuais. Segundo o autor citado, “[...] é um saber que vai se diferenciando na relação com o objeto e com o campo temático de cada ciência, questionando e induzindo a uma transformação desigual de seus conceitos e métodos” (LEFF, 1997, p.206, tradução livre).

Assim, a incorporação do saber ambiental na educação superior requer o envolvimento das comunidades acadêmicas na reorientação de suas atividades, incluindo pensar tanto a integração do saber ambiental sistematizado aos currículos da educação superior, quanto reorientar produção do conhecimento mediante processos de formação que integrem investigação e docência em uma visão interdisciplinar. Evidentemente, tudo isso coloca diversos problemas teóricos e metodológicos para o desenvolvimento do conhecimento, assim como para a prática das investigações e para as relações docentes. O que chama atenção nessa perspectiva, é que o redirecionamento curricular para a

integração do saber ambiental ultrapassa a idéia de uma simples seleção de elementos da cultura que poderiam “ambientalizar” a formação de nível superior, mas “[...] problematiza o desenvolvimento do conhecimento, estabelecendo mudanças institucionais para criar espaços interdisciplinares e legitimar o saber ambiental nas universidades” (LEFF, 1997, p.206, tradução livre).

Na perspectiva de um acontecimento ambiental, os paradigmas do conhecimento são interpelados por uma problemática que desafia a racionalidade social, econômica e técnica hegemônica. O saber ambiental configura uma “constelação” de conhecimentos que estão sendo construídos ao mesmo tempo em que se detectam as dimensões e as abrangências da problemática socioambiental e se observa o surgimento de problemas e conflitos completamente novos. Nesse sentido, o campo do saber ambiental não nasce à parte das ciências, apesar de promover um questionamento que lhes é exterior. Ele também é conformado pelos conjuntos de saberes, técnicas e conhecimentos existentes, ao mesmo tempo em que apresenta um potencial questionador e “ambientalizador” dessas ciências instituídas e as ultrapassa. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade requerida pelo conhecimento ambiental não se resume à interação ou integração dos conhecimentos e das ciências nem, tampouco, se atém às possibilidades restritas que advém da formação de equipes e grupos interdisciplinares de investigação. Trata-se, segundo Leff (1997, p.207, tradução livre) de “[...] um processo de reconstrução da racionalidade social graças a uma reformulação dos saberes constituídos”.

Tudo isso significa que o campo do saber ambiental traz uma série de conseqüências tanto para os currículos quanto para exercício das carreiras profissionais. Bursztyń (2004) lembra que a institucionalização da problemática socioambiental na educação superior constitui um processo bem recente no Brasil e no mundo e se desenvolve de modo diferenciado nos variados campos disciplinares consagrados na academia. À semelhança do que acontece no campo social, a inserção da problemática ambiental na educação superior emerge, em um primeiro momento, como um foco de interesse, de pesquisa e de ensino ligada a uma combinação de circunstâncias emergenciais: balanços alarmistas, grandes acidentes industriais, emergência de um novo conjunto de movimentos sociais, mobilizações no âmbito internacional promovidas pela sociedade civil e por organismos multilaterais, etc. Contudo, ao mesmo tempo em que se reivindica a produção de “soluções científicas e técnicas” ao conjunto desses novos problemas, acompanha uma série de desafios aos campos científicos e curriculares, habituados que estavam com sua longa trajetória disciplinar e especializante.

Analisando também o contexto brasileiro, Moraes (1990) interpreta o deslocamento da problemática ambiental para o centro da política nacional das últimas décadas como um fator que levou as comunidades científicas e acadêmicas a produzirem

novas experiências de relação com a sociedade e com o movimento ambientalista, das quais decorreram implicações importantes para o campo da educação superior. Entre elas, o autor referido menciona o questionamento das bases epistemológicas para a compreensão da problemática socioambiental, as metodologias e meios para o trabalho interdisciplinar, as estruturas e formas de organização da universidade, bem como o papel social e político do trabalho universitário na compreensão e equacionamento dos problemas relacionados ao meio ambiente. Percebe-se, assim, um movimento em que se confrontam as práticas convencionais desse sistema educacional com aquilo que passa a ser uma exigência da sociedade contemporânea.

O desafio que a problemática socioambiental coloca à educação superior não é simples e requer, de fato, uma “mudança paradigmática”. As trajetórias e experiências nesse setor têm demonstrado que a incorporação da educação ambiental no âmbito das atividades acadêmicas tem se deparado com inúmeras dificuldades e obstáculos, apesar de ser ampla e formalmente reconhecida como uma necessidade para gerar conhecimentos interdisciplinares e formar pessoal com capacidades técnicas e profissionais orientadas para a promoção da sustentabilidade socioambiental (RUPEA, 2007). Trata-se, na verdade, de um desafio que irrompe juntamente com um conjunto de “demandas” que não se encerram na ambientalização da formação profissional de nível superior, mas que se estende à totalidade das práticas e políticas acadêmicas, de ensino, pesquisa, extensão e gestão, os pilares sobre os quais se estrutura nossa idéia contemporânea de universidade (PAVESI, et al., 2006).

Esse debate foi iniciado e, atualmente, tende a ser aprofundado para abranger não só as escalas locais das instituições de educação superior, intra e interinstitucionais, mas também para alcançar a esfera das políticas públicas do setor, como sinalizam algumas políticas educacionais nacionais¹⁰ e, em alguns casos, a reforma curricular iniciada com as novas diretrizes curriculares nacionais (DCN) para os cursos de graduação, essas últimas diretamente encarregadas das diretrizes, princípios, fundamentos e procedimentos que deverão nortear as instituições na organização, desenvolvimento e avaliação de suas propostas político-pedagógicas institucionais. Todavia, apesar de uma relativa inserção das preocupações relacionadas ao ambiente e às suas problemáticas e desafios ao campo da educação superior, considera-se essa ainda uma questão que gera disjunções no plano educativo e curricular. Há fatores históricos bastante fortes na constituição desse campo que fundamentam seu apego às formas mais tradicionais de produção do conhecimento e do ensino. Interpreta-se isso como possível efeito da força regulatória de um projeto sócio-cultural afirmado historicamente, o qual instituiu, de maneira

¹⁰ Algumas dessas políticas são tratadas na seção seguinte deste trabalho.

quase irrevogável, não só a divisão e a hierarquia entre as diversas ciências, mas também a sua incomunicabilidade; converteu a ciência e a tecnologia em forças produtivas e econômicas; dicotomizou o natural e o social reduzindo-os a dimensões isoladas; e fez prevalecer uma linguagem de leis gerais e universais deixando à margem outras formas de linguagens e saberes. Segundo Cunha (1998), a racionalidade do paradigma moderno de ciência, construída na perspectiva de dominação da natureza, ainda preside a concepção epistemológica e pedagógica prevalente, refletindo-se nas divisões e subdivisões das ciências e disciplinas acadêmicas, na forma de produção e organização dos currículos, nas relações de poder entre pessoas, saberes, instituições etc. Além disso, a relação entre os paradigmas científicos e as formas de organização dos currículos é de extrema atualidade, apesar de se observar de modo geral pouca mobilização para esta reflexão no âmbito do ensino superior.

De certa forma, o grande prestígio do paradigma científico na sociedade moderna cristalizou-se no currículo universitário. A lógica presente no cotidiano acadêmico pode assim ser resumida: “dos fundamentos da ciência para sua aplicação; da teoria para a prática; do básico para o profissionalizante” (CUNHA, 1998, p.197). Ao mesmo tempo desenvolveram-se conceitos e práticas educacionais reforçadas por essa lógica e expressas nos processos de ensino, na relação com o conhecimento, no papel atribuído ao professor, nas formas de avaliação, nas mudanças curriculares. Lógica que, também, se associa aos imperativos das políticas econômicas sobre a reorganização e centralização dos currículos, a avaliação dos sistemas educativos, a redução dos custos e, particularmente, a proposição de uma subjetividade construída sobre uma nova retórica, assumindo o mercado como referência da gestão educacional.

A “tradução” do saber ambiental em estratégias curriculares para o ensino superior, nesse sentido, configura um desafio tanto para os docentes que se vêem diante da situação de reorganizar suas práticas metodológicas e os conteúdos de ensino, quanto para as instituições ao se encarregarem da revisão de suas metas e objetivos curriculares. Com efeito, pondera-se sobre a impossibilidade de se oferecerem respostas prescritivas para tal desafio. É muito discutida, por exemplo, a inconveniência de se adicionarem disciplinas específicas sobre este assunto ao currículo e que seria mais desejável outorgar transversalmente uma dimensão ambiental ao conjunto de disciplinas que compõe um determinado curso. Ademais, a transversalidade é um princípio caro ao campo da educação ambiental, sendo enfaticamente descrito em documentos de referência e políticas públicas, tema que será retomado mais adiante. Contudo, em certas realidades institucionais, o espaço disciplinar pode constituir-se em uma oportunidade de aprendizagem promissora por mobilizar a ação de docentes e estudantes em projetos de educação ambiental (OLIVEIRA, FREITAS, 2003).

A situação é, de fato, complexa. Enquanto em algumas instituições educacionais buscam-se formas, ainda que por vezes paliativas, para a inserção da dimensão ambiental nos processos de formação dos estudantes, com maior ou menor margem de transformação curricular, há casos em que se criam novos cursos voltados ao próprio campo ambiental sem, sequer, serem revisadas as estruturas e os pressupostos das profissões tradicionais (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 1997).

No entanto, apesar de ser um terreno de muitos desafios práticos, políticos, institucionais e subjetivos, os movimentos mais ou menos tensos no interior dos currículos da educação superior no sentido da sua “ambientalização”, implicam alguma transformação qualitativa. Independentemente dos formatos, abrangências ou objetivos, tais movimentos se vinculam ao cenário abrangente de uma problemática que carrega consigo força para incidir sobre os sistemas sócio-culturais, desencadear reflexões ou mesmo requerer revisão e reinterpretação dos saberes que constituem os campos científicos e curriculares. Assim, o que se apresenta como “problema” e “desafio” diz respeito, justamente, ao modo como se conduzirão as transformações curriculares para integrarem o assunto socioambiental na formação de cidadãos e profissionais, incluindo nisso a tarefa imprescindível de pensar que efeitos de sentido esse assunto desencadeia no interior e no processo de produção das políticas de currículo.

2

Educação superior e educação ambiental: trajetos e transições

Nós signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidos com a proteção da vida na Terra, reconhecemos o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Comprometemos-nos com o processo educativo transformador através do envolvimento pessoal, de nossas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e equitativas. Assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para nosso pequeno, tumultuado, mas ainda assim belo planeta.

Tratado de Educação Ambiental....

Nessa seção, apresenta-se uma perspectiva sobre a trajetória de institucionalização da educação ambiental, a qual se entretetece com a entrada dessa preocupação no âmbito da universidade e da educação superior. Procura-se apreender elementos que indiquem que tipo de relação foi se construindo entre esses campos e que políticas públicas puderam daí derivar, especialmente no nosso País. Com efeito, na última década do século XX, intensificaram-se os esforços internacionais e nacionais para a institucionalização da educação ambiental nos sistemas educativos, advindo importantes debates sobre a re-configuração das políticas educacionais dos países. A composição da problemática socioambiental na agenda política nacional gerou importantes implicações para todos os sistemas de ensino, que se viram desafiados a criar estratégias, instrumentos e mecanismos para incorporar essa temática em seu interior. No caso da educação superior, tal desafio se liga, entre outras condições, ao modo como os campos de produção do conhecimento (científico/profissional/ acadêmico) configuram os corpos de conteúdos (conhecimentos, valores, sensibilidades) curriculares a partir de elementos inerentes aos debates sociais sobre o ambiente. É nesse “trânsito” da política de currículo por entre os debates socioambientais que, talvez, se criem condições para que os currículos da educação superior sejam efetivamente ambientalizados.

2.1 Educação ambiental e educação superior: trajetórias no contexto internacional

A trajetória do movimento de ambientalização da educação superior não se dissocia dos processos de institucionalização da educação ambiental iniciados há mais de trinta anos. Há certos acontecimentos marcantes que orientaram os processos de institucionalização da educação ambiental na maior parte dos países que desenvolveram políticas a esse respeito. No nível internacional, destacam-se as políticas produzidas no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), as quais têm estado em permanente tensão com outras formas de compreender e realizar educação ambiental em contextos locais.

Segundo Ribeiro (2005), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)¹¹ foi, até a década de 70, o principal organismo da ONU a abordar a questão ambiental. As ações da UNESCO tiveram impactos relevantes no campo da educação ambiental, inclusive no que diz respeito à premissa científica como norteadora das diretrizes e políticas ambientais. McCormick (1992) relata que já na Conferência Científica da ONU sobre a Conservação e Utilização de Recursos (UNSCCUR) realizada em Lake Success, em 1949, foram incluídas nas discussões, entre outras questões globais, o tema das técnicas e recursos educacionais para países subdesenvolvidos. Embora tenha sido apenas um fórum para intercâmbio de idéias e experiências sobre técnicas de conservação e utilização de recursos naturais sem derivar aos países participantes qualquer forma de compromisso, essa conferência anunciava alguns elementos que seriam décadas mais tarde objeto de debate e de política ambiental internacional. Depois disso, foram necessários quase vinte anos para que outros dois eventos internacionais se concretizassem, a Conferência da Biosfera, de 1968, e a Conferência de Estocolmo, de 1972.

A Conferência Intergovernamental de Especialistas sobre as Bases Científicas para Uso e Conservação Racionais dos Recursos da Biosfera, conhecida como Conferência da Biosfera, foi realizada em Paris, também sob os auspícios da UNESCO. Nessa conferência discutiu-se o impacto humano sobre a biosfera, além de vários temas relacionados ao desenvolvimento e ao uso dos recursos naturais. O discurso científico dominou a reunião, a qual chegou à conclusão da necessidade de mais e melhores pesquisas sobre os problemas relacionados à biosfera. Enfatizava-se nesse debate o caráter multifacetado do meio ambiente, decorrendo daí uma recomendação no sentido de

¹¹ A UNESCO foi fundada em novembro de 1946 para promover a cooperação internacional na educação, ciência e cultura. Sua agenda para 1947 centrava-se em medidas para cooperar na reconstrução do pós-guerra, especialmente no campo da educação, único campo que permitia seu envolvimento oficial com as ciências naturais (McCORMICK, 1992).

que se elaborassem e implementassem políticas nacionais abrangentes para a administração dos recursos naturais. No que tange à educação, apareceram várias recomendações defendendo a necessidade de novos enfoques para uma educação relacionada ao ambiente.

Dessa conferência também decorreu o programa interdisciplinar O Homem e a Biosfera (*Man and the Biosphere – MaB*), lançado em 1971, planejado para ser um programa de pesquisa intergovernamental e interdisciplinar sobre as mudanças na biosfera decorrentes das atividades humanas. Além de uma forte ênfase no conhecimento científico e tecnológico como elemento fundamental na busca de alternativas de equacionamento da problemática socioambiental, este programa também incluiu entre seus objetivos a promoção da educação ambiental, situada entre a “capacitação de especialistas” das disciplinas consideradas apropriadas e o reconhecimento da natureza interdisciplinar dos problemas ambientais. A grande marca desse programa foi a definição das chamadas Reservas da Biosfera, áreas de preservação ambiental consideradas relevantes para pesquisas científicas e como espaços de gestão para a compatibilização entre a conservação ambiental e a resolução de problemas sociais. Apesar de serem declaradas pela UNESCO e lhe serem atribuídas um propósito mundial, as Reservas da Biosfera permanecem sob a jurisdição dos seus respectivos países¹².

De maneira geral, as reuniões internacionais organizadas pela ONU até esse momento veiculavam uma concepção de ambiente definida estritamente em termos científicos, sem dar à população mundial visibilidade da amplitude da problemática ambiental, o que nas décadas seguintes tornou-se público (RIBEIRO, 2005). Entretanto, esses eventos, tal como o de Paris, prepararam as bases para a realização da Conferência sobre o Meio Ambiente Humano de Estocolmo, na Suécia, celebrada em 1972. Nesse evento, a disputa e o embate entre diferentes países com condições sócio-econômicas desiguais fez migrar o foco exclusivo nas metas de proteção da natureza e conservação dos recursos naturais para uma visão mais política e administrativa da problemática ambiental.

Inicialmente, a conferência de Estocolmo foi indicada para criar formas de controlar a poluição do ar e a chuva ácida, dois problemas ambientais que inquietavam os países centrais e que poderiam gerar conflitos internacionais. No entanto, o mais importante produto das discussões pré-conferência foi a presença de países periféricos no debate ambiental, temendo que as restrições ambientais impostas pelos países industrializados

¹² No Brasil, o Comitê Brasileiro do Programa MaB - COBRAMAB é o colegiado interministerial, coordenado pelo Ministério do Meio Ambiente e, a partir de 1999, responsável pela implantação do programa no Brasil, ao qual estão vinculadas as reservas da biosfera brasileiras. A primeira Reserva da Biosfera brasileira foi criada em 1992, concernente aos remanescentes de Mata Atlântica. Em 1993 o MaB aprovou dois outros projetos propostos pelo Brasil: a Reserva da Biosfera do Cinturão Verde da Cidade de São Paulo, integrada com a Reserva da Biosfera da Mata Atlântica, e a Reserva da Biosfera do Cerrado do Distrito Federal (BRASIL/MMA, 2008).

retardassem seu desenvolvimento¹³. De modo geral, os países periféricos defendiam a necessidade de desenvolvimento econômico e social como uma demanda mais relevante que a preservação ambiental, enquanto os países do norte industrializado priorizavam a manutenção de seus níveis de crescimento econômico e de consumo. Durante o debate, o representante do Brasil na ocasião defendeu a posição desenvolvimentista, o que gerou repercussões dentro e fora do país (RIBEIRO, 2005).

Um Comitê Preparatório de 27 países, entre os quais estava o Brasil, organizou a conferência e elaborou uma agenda de debates, que incluía administração dos assentamentos humanos, administração de recursos naturais, controle de poluentes, educação e informação, meio ambiente e desenvolvimento. Além dos aspectos operacionais e financeiros da conferência, este grupo também se ocupou de apresentar o esboço da “Declaração sobre o Meio Ambiente”, a qual deveria delinear os princípios gerais que, prioritariamente, deveriam servir para “nortear” a produção de políticas ambientais nos países, sem, contudo, constituir-se em resolução obrigatória para o Estados a que se destinava.

Um fator significativo em Estocolmo foi a presença das organizações-não-governamentais (ONGs) que somavam mais de 400, além dos representantes governamentais de 113 países e de 19 órgãos intergovernamentais. A voz das ONGs e de outros movimentos de cidadãos em Estocolmo não era totalmente ouvida pelas delegações governamentais e tinha pouco efeito sobre elas. Contudo, as décadas seguintes, “pós-Estocolmo” assistiu-se a um crescimento revigorado na criação de novas ONGs e de novas formas de organização da sociedade civil, sobretudo nos países periféricos, e para além dos limites do Estado-nação.

O significado de Estocolmo não deve ser interpretado como um evento isolado, mas como parte de um processo amplo e complexo que começou por envolver governos, organizações da sociedade civil e cidadãos em torno da problemática socioambiental e de suas implicações sociais, políticas e econômicas. Dessa conferência resultou a Declaração de Estocolmo, a qual, segundo Machado (1994), serviu de “marco” para as legislações da maioria dos países, inclusive do Brasil. No seu conteúdo, os 26 princípios defendem uma visão desenvolvimentista,¹⁴ voltada ao combate do crescimento

¹³ Alguns eventos à época contribuíram para definir o modo como as questões ambientais foram reconhecidas na Conferência de Estocolmo: a divulgação do Relatório “The Limits to Growth”, de 1968; a “Mesa Redonda de Especialistas em Desenvolvimento e Meio Ambiente”, realizada em Founex, Suíça, e o grupo de trabalho do SCOPE/UNCHE (Scientific Committee on Problems of the Environment/United Nation Conference on the Human Environment) sobre os problemas ambientais em países menos desenvolvidos, em Canberra, Austrália, ambos em 1971 (McCORMICK, 1992).

¹⁴ Como exemplos dessa perspectiva expressa na Declaração de Estocolmo, podem-se citar o Princípio 11: “As políticas ambientais de todos os países deveriam melhorar e não afetar adversamente o potencial desenvolvimentista atual e futuro dos países em desenvolvimento, nem obstar o atendimento de melhores condições de vida para todos...”; e o Princípio 20: “Deve ser

populacional e à pobreza, fatores considerados pelos países industrializados como os principais responsáveis pelos problemas ambientais¹⁵. Quanto à educação ambiental, a Declaração não incluiu este termo, porém orientava para uma educação relacionada ao ambiente humano voltada à população geral¹⁶.

O meio institucional encontrado à época para implementar tais princípios tomou a forma de um programa abrangente de coordenação de políticas dentro do sistema da ONU, o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), cuja sede está em Nairobi, no Quênia. A diretriz básica do PNUMA era o Plano de Ação de Estocolmo, que seria implementado em três frentes: avaliação ambiental, administração ambiental e medidas de apoio. Estas últimas incluíam “educação, treinamento de pessoal, informação pública e assistência financeira” com o objetivo de formar pessoas para as práticas conservacionistas (McCORMICK, 1992). Dez anos mais tarde, em Nairobi, foi realizada a conferência internacional que avaliaria a atuação do programa. Tendo como referência Estocolmo, foi avaliado que a situação ambiental do mundo piorava e que muito pouco do que foi definido no Plano de Ação tinha se tornado realidade. Ou seja, a Declaração de Estocolmo era uma declaração de princípios que não conduziu a resultados práticos. Segundo Ribeiro (2005), as críticas mais duras e diretas à falta de ação do PNUMA, à ONU e aos governos estão presentes na Mensagem de Apoio à Vida, uma declaração redigida pelas ONGs reunidas em Nairobi. Além disso, as ONGs reconheciam que mudanças sociais e políticas eram fundamentais para se chegar a um quadro socioambiental mais justo, o que no conjunto dos discursos ambientais da época significava uma novidade.

Nessa recente “ordem internacional ambiental”, a educação ambiental constituiu um instrumento estratégico. Em 1975, a UNESCO e o PNUMA, em resposta à Recomendação da Conferência de Estocolmo, criaram o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), destinado a promover a “reflexão, a ação e a cooperação” entre os Estados-Membros. Para isso, promovem o Seminário Internacional de Educação Ambiental, em 1975, em Belgrado, do qual participaram 96 representantes de 65 países e

fomentada, em todos os países, especialmente naqueles em desenvolvimento, a investigação científica e medidas desenvolvimentistas, no sentido dos problemas ambientais, tanto nacionais como multinacionais...” (DECLARAÇÃO..., 1972).

¹⁵ Sem indicar as causas do desequilíbrio ambiental, o Princípio 16 expressa: “nas regiões onde existe o risco de as altas taxas de crescimento demográfico ou as concentrações excessivas da população prejudiquem o meio ambiente ou o desenvolvimento, ou em que a baixa densidade populacional possa impedir o melhoramento do meio ambiente humano e obstar o desenvolvimento, deveriam ser aplicadas políticas demográficas que representem os direitos humanos fundamentais e contassem com a aprovação dos governos interessados” (DECLARAÇÃO..., 1972).

¹⁶ Princípio 19: “é indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, visando tanto às gerações jovens como os adultos, dispensando a devida atenção ao setor das populações menos privilegiadas, para assentar as bases de uma opinião pública bem informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, das empresas e das comunidades, inspirada no sentido de sua responsabilidade, relativamente à proteção e melhoramento do meio ambiente, em toda a sua dimensão humana” (DECLARAÇÃO..., 1972).

organizações. A Carta de Belgrado “Uma estrutura Global para a Educação Ambiental” reitera as preocupações contidas na Declaração de Estocolmo e orienta para a necessidade de reforma dos processos e sistemas educativos de modo a atender ao conceito de desenvolvimento adotado pela Declaração das Nações Unidas para uma Nova Ordem Econômica Internacional (CARTA..., 1975)¹⁷.

Entre 1976 e 1977 foram promovidas reuniões regionais preparatórias para a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental realizada em Tbilisi, antiga URSS. A Conferência de Tbilisi (1977) convocou os Estados-membros a incluírem em suas políticas de educação medidas visando incorporar a dimensão ambiental em seus sistemas, com base em princípios por ela definidos. Entre os princípios, a Conferência preconizava que a educação ambiental deveria abranger todos os níveis da educação escolar e não escolar, adotando um enfoque global e fundamentado numa ampla base interdisciplinar, sobre a qual se reconheceria existir uma profunda interdependência entre fatores ecológicos, sociais econômicos e culturais. No documento resultante dessa conferência já há um alerta contra a tendência da simples inclusão de “temáticas ambientais” no espaço das estruturas disciplinares tradicionais e de certas “adaptações dos conteúdos” das disciplinas escolares, pois confere uma identidade interdisciplinar ao campo e reconhece a necessidade de que sejam implementadas estratégias de desenvolvimento do currículo em uma perspectiva “holística”¹⁸, com vistas à construção de conhecimentos, competências, atitudes e valores ambientais (UNESCO, 1998, GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2005).

Neste período, a problemática socioambiental passava, gradualmente, de uma abordagem fundamentalmente naturalista ou biológica a uma concepção mais abrangente, a qual cedia lugar às dimensões econômicas e sócio-culturais implicadas. Começava-se a reconhecer, até mesmo, que se os aspectos biológicos e físicos constituem a “base natural” do ambiente humano, as dimensões sócio-culturais e econômicas definem as orientações conceituais, técnicas e os comportamentos práticos que permitem compreender e definir as formas de utilização dos recursos naturais para a satisfação das necessidades humanas (UNESCO, 1998, LEFF, 2000).

Nos anos 80, outras iniciativas internacionais, regionais e nacionais focaram, de modo mais direto, o problema da educação superior, almejando, entre outras metas, diagnosticar o grau de avanço das práticas e programas ambientais em instituições de ensino superior, bem como socializar experiências, aprofundar conceitos, orientações e critérios sobre a incorporação da dimensão ambiental nas práticas acadêmicas. Nesse

¹⁷ Resolução da 6ª Sessão Especial da Assembléia Geral da ONU, de 10 de maio de 1974, Nova Iorque.

¹⁸ Entre as propostas de desenvolvimento do currículo apresentadas em Tbilisi, destaca-se a técnica pedagógica do projeto, considerada neste documento adequada para articular contribuições de diferentes disciplinas na compreensão e resolução de problemas ambientais (UNESCO, 1998).

sentido, o Primeiro Seminário sobre Universidade e Meio Ambiente, organizado pela Rede de Formação Ambiental para América Latina e Caribe e pelo PIEA, em Bogotá, em 1985, foi uma dessas iniciativas, pela qual se estabeleceram bases para futuros desdobramentos em diversos programas de investigação e estudos nas universidades da região, supostamente orientados pela perspectiva “interdisciplinar” (UNESCO, 1985). O documento afirma que a incorporação da dimensão ambiental vai além das possibilidades de introduzir “cátedras interdisciplinares” formadas pela conjunção de saberes e métodos provenientes de diferentes campos disciplinares. Segundo González-Gaudiano (2005), desse seminário resultaram 95 recomendações direcionadas às próprias universidades, à UNESCO e ao PNUMA e aos governos da região, tratando, especialmente, sobre os cursos de graduação, programas de pós-graduação, formação de professores, pesquisadores e profissionais, programas de extensão, relação entre universidade e comunidade, entre outros temas. Apesar do precário desenvolvimento da região em face dessas conclusões, o autor citado (2005) avalia que hoje existem iniciativas e experiências concretas em várias instituições, as quais precisam, no entanto, serem ampliadas e aprofundadas.

No Brasil, acompanhando o movimento já iniciado na região latino-americana e no contexto internacional, foram promovidos pela então Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), a partir de 1986, os Seminários Nacionais “Universidade e Meio Ambiente”, servindo de estímulo para que se multiplicassem, à época, outros espaços e escalas de reflexão e debates sobre os problemas de ensino e de pesquisa relacionados ao assunto ambiental (MORAES, 1990). A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), entre outras organizações, também contribuiu para a ambientalização de setores da comunidade científica e acadêmica por meio de eventos interdisciplinares sobre a questão ambiental, além de publicações e posicionamentos de impacto político referentes à matéria (VIOLA; BOEIRA, 1990, SORRENTINO, 1992).

Na década seguinte, proliferaram-se os encontros e as declarações de compromissos diretamente relacionadas com a problemática socioambiental e a sustentabilidade. Um importante evento nesta ocasião foi a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, celebrada no Rio de Janeiro, em 1992. Essa Conferência focou a problemática da sustentabilidade ambiental em vários campos disciplinares, sendo que as questões educativas foram tratadas no Capítulo 36 da Agenda 21 (CNUMAD, 2001). Este capítulo, intitulado “Promoção do Ensino, da Conscientização e do Treinamento”, apresenta propostas gerais para (1) reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável; (2) aumento da consciência pública; (3) promoção do treinamento. De maneira geral, propõe que seja promovida uma educação que integre os conceitos de ambiente e desenvolvimento em todos os níveis de ensino e também na educação não-escolar e sejam desenvolvidos programas de aperfeiçoamento e treinamento

dos responsáveis por decisões ambientais, professores, administradores e planejadores educacionais, além dos educadores de todos os setores sociais. Quanto à educação superior, recomenda que as nações dêem suporte às universidades, incentivando a criação de cursos interdisciplinares para todos os estudantes, bem como o estabelecimento de parcerias com o setor econômico e com outras nações para a troca de tecnologias e conhecimentos. O texto confere às universidades a função potencial de “centros de excelência” em pesquisa interdisciplinar e educação em ciências ambientais e de desenvolvimento, direito e gerenciamento de problemas ambientais específicos. Segundo a Agenda 21, o treinamento deveria ter lugar na formação profissional, para possibilitar que os indivíduos, ao mesmo tempo, preparem-se para o mercado de trabalho e para um modo de vida mais ecologicamente sustentável.

Paralelamente, expressando visões alternativas da sociedade civil em relação aos resultados dos eventos governamentais ocorridos em 1992, foi realizado o Fórum Internacional das ONGs e Movimentos Sociais, promovido por entidades da sociedade civil nacional e internacional e coordenado pelo Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Neste evento, foram produzidos 36 tratados sobre diferentes temas, entre os quais o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, o qual assinalava a participação comunitária no planejamento e implementação de alternativas de desenvolvimento sócio-econômico e o caráter político da educação ambiental para a transformação social (VIEZZER, 2004). O Tratado, em tom de manifesto militante, ratifica princípios construídos no campo da educação ambiental e conclama, no item 19 do seu Plano de Ação, as instituições de educação superior a apoiarem o ensino, a pesquisa e a extensão em educação ambiental, bem como a criarem estruturas institucionais interdisciplinares para tratarem de questões referentes ao ambiente (TRATADO..., 2004).

Ressalta-se que os consensos e compromissos acordados entre as ONGs e os movimentos sociais participantes do Fórum Global tiveram um significado político importante enquanto mobilização da sociedade civil e produziram discursos considerados mais avançados do que a maioria dos acordos feitos durante a CNUMAD. Esses acordos articularam, com relativo êxito, uma ampla mobilização social, considerada por alguns como “prenúncio de sucesso futuro na construção de um forte movimento mundial de ONGs, movimentos sociais e organizações similares empenhadas na criação e no desenvolvimento de novos padrões de equidade, participação e desenvolvimento sustentável para o planeta” (VIEZZER, 2004), o que também pode ser interpretado no sentido da globalização contra-hegemônica. Segundo Santos (2004), a globalização neoliberal concorre com a globalização contra-hegemônica, a qual é produzida e orientada por um conjunto vasto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra as conseqüências econômicas,

sociais e políticas da globalização hegemônica, opondo-se às concepções de desenvolvimento mundial a esta subjacentes, ao mesmo tempo em que propõe concepções alternativas (SANTOS, 2005).

Com relação ao campo da educação superior, nesta década foram realizados alguns eventos e produzidas declarações especialmente relacionadas com problemática da sustentabilidade socioambiental (WRIGHT, 2004). Na Conferência Mundial sobre Educação Superior, “Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação”, realizada em 1998, em Paris, foram traçadas algumas linhas para o futuro próximo nesse nível de ensino. A Declaração elaborada nesta conferência enfatiza dois aspectos principais: o primeiro concernente aos problemas da qualidade da educação em suas diferentes expressões e, o segundo, relacionado aos desafios e oportunidades abertas pelas novas tecnologias de comunicação e informação. Apesar da promoção de um Debate Temático sobre Educação Superior e Desenvolvimento Humano Sustentável como parte desta conferência (UNESCO/UNU, 1998), González-Gaudio (2005) analisa que as referências ao “ambiental”, ao “sustentável” e ao “interdisciplinar” compuseram de modo muito lacônico os resultados finais do evento. Por sua vez, o Plano de Instrumentação da Agenda 21 aprovado na Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Sustentável, realizada em Johannesburgo, África do Sul, em 2002, contempla alguns dispositivos que, de alguma forma, concernem à educação superior, seja por referirem-se a “todos os níveis da educação”, ou por referirem-se à pesquisa, à ciência e à tecnologia (itens 121-124, UN, 2002).

Esse conjunto de eventos e documentos colhido para ilustrar um campo em construção, indica que, especialmente durante os anos 90 e 2000, foram criados alguns espaços e debates dos quais resultaram, em alguns casos, cartas de compromissos, declarações e recomendações. Apesar de incipiente e apresentado na sua dimensão formal, pode-se dizer que existe um processo abrangente e em escala global que vem introduzindo propósitos de formação e educação ambiental entre os escopos da educação superior. Contudo, como mencionado em outro momento, o desafio de produzir saberes, valores e sensibilidades socioambientais no cotidiano das práticas e políticas nacionais da educação superior não constitui um processo óbvio, crescente e linear, pois se insere no contexto tenso e conflituoso dos discursos que disputam sentidos, interesses e posições no debate socioambiental do mundo contemporâneo.

2.1.1 A sustentabilidade como matriz discursiva global

Desde os anos 60, quando começaram os primeiros esforços para introduzir a educação ambiental nos contextos educacionais escolares e não-escolares, os agentes

envolvidos com tais práticas apontam o baixo apoio institucional nos níveis nacional, regional e local como um dos principais fatores limitantes para o seu pleno desenvolvimento (SAUVÉ et al., 2005). A institucionalização¹⁹ da educação ambiental foi e permanece sendo uma questão central, embora também seja alvo de diferentes considerações e posicionamentos. Tanto a institucionalização pode ser vista como uma importante estratégia ou dispositivo impulsionador da educação ambiental, como afirmado na Carta de Belgrado e em outros documentos e declarações internacionais e nacionais, nos quais se enfatizam as mesmas recomendações (mais recentemente concernentes à educação para o desenvolvimento sustentável ou educação para um futuro sustentável); quanto, denuncia-se seu caráter problemático quando o processo de institucionalização corresponde a uma estratégia de “cima para baixo”, isto é, dissociada de um processo democrático de participação, quando promove um isomorfismo culturalmente cego, quando suporta, acriticamente, ou impõe certos modos de pensar e de fazer, ou, ainda, quando não oferece estratégias ou meios (instrumentos) concretos para sua implementação nos contextos práticos.

Os autores citados (2005) argumentam que, depois de 30 anos de esforços internacionais formais para promover a educação ambiental, empreendidos principalmente por meio da UNESCO e do PNUMA, ela estaria entrando em uma nova fase de institucionalização com as reformas educacionais ocorridas em todo o mundo globalizado, fomentadas, sobretudo, por diversos organismos internacionais, tais como a UNESCO, o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), ao mesmo tempo em que estaria se submetendo a uma “nova estrutura de referência globalizada e globalizante”, correntemente nomeada de “desenvolvimento sustentável”. De acordo com os autores, tal referência gera conseqüências importantes para as características e a evolução das políticas nacionais de educação e de educação ambiental, especialmente em relação às concepções e às ideologias introduzidas nesses documentos. Uma das principais implicações disso seria o deslocamento de um discurso relacionado à educação ambiental para um de visão de mundo economicista, calcada no desenvolvimento econômico.

No mesmo sentido, investigadores das reformas educacionais alertam para o modo como as atuais propostas curriculares enfatizam o desenvolvimento de competências e de habilidades necessárias para competir no mercado global e colher os benefícios da economia globalizada. Esse é justamente um dos pontos atacados por Ball (1997, 1998).

¹⁹ Entende-se por institucionalização o processo pelo qual uma sociedade desenvolve suas próprias estruturas de funcionamento, ou seja, seus processos instituintes. Nesta concepção, as iniciativas e as políticas nacionais de educação ambiental representam modos de institucionalização empreendidos pelos governos para implementá-la no âmbito nacional, o que não quer dizer que não existam tensões entre essas iniciativas e práticas educacionais realizadas em contextos particulares.

Segundo ele, a educação tem uma relação complexa com os processos de globalização, um conceito que se expressa, freqüentemente, pela cooperação entre as nações dominantes e os principais agentes do capital mundial. Conseqüentemente, um dos efeitos mais visíveis dessa globalização é a disseminação de discursos voltados à influenciar a produção das políticas educacionais nos países. Contudo, o processo nacional de produção de políticas é, inevitavelmente, “um proceso de *bricolage*”, por meio do qual se toma emprestado, copia-se pedaços e segmentos de idéias de outros locais, aproveitam-se abordagens e experiências vividas noutros contextos, enfim, apropria-se de teorias, pesquisas, tendências, modas, etc., que são reinterpretadas por meio de “complexos processos de influência, de produção de textos de disseminação e, em última análise, de recriação no contexto da prática” (BALL, 1998, p.132).

A virada discursiva, no nível internacional, que passa a incluir a educação ambiental na esfera da chamada educação para o desenvolvimento sustentável pode ser interpretada como efeito dessa relação da educação com os processos de globalização. Essa tendência foi confirmada na “Conferência Internacional de Tessalônica sobre Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade”, em 1997, concebida para contribuir com o trabalho da Comissão sobre Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (CDS), introduzido em 1996 no capítulo 36 da Agenda 21, onde se reafirma a posição em favor de uma educação para a sustentabilidade ou educação para um futuro sustentável enquanto uma “nova” concepção que, supostamente, superaria a educação ambiental (UNESCO, 1999). Esta proposta causou alguma movimentação no campo da educação ambiental e forma produzidos vários manifestos em diferentes sentidos, ora de apoio ou não²⁰, sobretudo a partir do lançamento da “Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (DEDS), de 2005-2014, apresentada como um instrumento programático orientado a coordenar ações, a promover iniciativas, a

²⁰ Entre os manifestos de educadores ambientais a respeito da DEDS, incluem-se “O compromisso por uma educação para a sustentabilidade”, um documento que manifesta apoio e adesão à Década, apresentado no III Seminário Ibérico Ciência, Tecnologia e Sociedade no Ensino de Ciências, em Aveiro, Portugal, de 28 a 30 de junho de 2004; a “Declaração Ahmedabad”, também de apoio à implementação da DEDS, assumida durante a Conferência Internacional sobre Educação para um Futuro Sustentável, realizada em Ahmedabad, Índia, de 18 a 20 de janeiro de 2005, de iniciativa do Centro para a Educação Ambiental (Centre for Environmental Education); a “Declaração de Aguascalientes”, documento que declara adesão à Década, mantendo, porém, uma atitude crítica diante da proposta de substituição da noção de educação ambiental pela expressão educação para o desenvolvimento sustentável, assumida pela Academia Nacional de Educação Ambiental do México e decorrente do Encontro Nacional de Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável “Dez Anos para Mudar o Mundo”, realizado de 17 a 20 de maio de 2005, na Universidade Autônoma de Aguascalientes; o “Manifesto pela Educação Ambiental”, afirmado por ocasião do lançamento oficial pela UNESCO na América Latina da DEDS, durante o Congresso Ibero-Americano sobre Desenvolvimento Sustentável “Sustentável 2005”, realizado no Rio de Janeiro, Brasil, em 03 de junho de 2005. Esse último manifesto conclama aos educadores ambientais a afirmarem a “identidade da educação ambiental”, cuja história está calcada na construção de “sentidos libertários”, bem como na tradição da “educação popular crítica latino-americana”.

desenvolver programas e a incentivar instrumentos voltados à implementação da EA nos países.

Nesse sentido, o debate internacional ambiental travado nas últimas décadas é marcado por uma “renovação discursiva” em torno do conceito de desenvolvimento sustentável, o qual foi projetado mundialmente pela Comissão Brundtland²¹ e amplamente disseminado pelas conferências internacionais promovidas pela ONU. Segundo Gustavo Lima, (2003), os resultados a que chegaram esta comissão ressaltavam a ênfase econômica e tecnológica da sustentabilidade e sua tônica conciliatória despolitizava a relação entre desenvolvimento e ambiente. A reorientação dos discursos desenvolvimentistas para os de sustentabilidade aconteceu em um contexto de crise do próprio capitalismo e de consolidação de uma hegemonia de pensamento e de políticas neoliberais postas em práticas a partir dos anos 80. O discurso da sustentabilidade empenhou-se em sanar um conjunto de contradições expostas pelos modelos de desenvolvimento e em responder às demandas e críticas do movimento ambientalista internacional que reivindicava a inclusão da questão ambiental na agenda de prioridades político-econômicas contemporâneas.

Nesse sentido, uma das críticas dirigidas ao conceito de desenvolvimento sustentável, opõe-se, justamente, à sua inserção à lógica dominante da corrente neoliberal, deixando a descoberto os objetivos e valores ambientais que são percebidos como se situando além e em conflito com os interesses e objetivos do capitalismo. De forma geral, o debate em torno da sustentabilidade gravita em torno de duas matrizes discursivas construídas ao longo da história do ambientalismo. A primeira corresponde ao discurso hegemônico da sustentabilidade, difundido, sobretudo, nos eventos internacionais da ONU e nos programas governamentais sobre meio ambiente e desenvolvimento. Trata-se de um discurso politicamente pragmático, que enfatiza a dimensão econômica e tecnológica da sustentabilidade e entende que a economia de mercado é capaz de sustentar o processo de transição para o desenvolvimento sustentável, através da introdução dos “mecanismos de desenvolvimento limpo”, contenção do crescimento populacional, incentivo a processos de produção e consumo com orientação aos aspectos ambientais. A conciliação entre desenvolvimento econômico e preservação ambiental está nesta perspectiva como uma possibilidade real, capaz, inclusive, de incrementar a produção com a redução do consumo de recursos naturais e dos impactos ambientais (LIMA, 2003).

A segunda matriz é construída a partir da crítica ao discurso considerado “oficial” de ênfase predominantemente econômica e técnico-científica. Por sua vez, essa propõe uma concepção complexa da sustentabilidade que integra considerações éticas e

²¹ A Comissão Brundtland foi organizada em 1983 pela ONU e presidida pela então Primeira-Ministra da Noruega Grö Harlem Brundtland, para estudar a relação entre desenvolvimento e ambiente. Esta comissão elaborou o Relatório Nosso Futuro Comum, que veio a público em 1987 (McCORMICK, 1992).

políticas relacionadas à problemática socioambiental. Para o autor citado (2003), essa matriz se fundamenta na idéia de democracia participativa e considera que a sociedade civil e suas organizações desempenham um papel decisivo na transição para a sustentabilidade. Não sendo um bloco unitário, há quem defenda um maior ou menor papel para o Estado e seus mecanismos políticos e jurídicos no processo de construção de “sociedades sustentáveis”. Assim também é no campo ético-político, em que existe um verdadeiro mosaico de idéias que se graduam em perspectivas mais próximas até às mais longínquas das estruturas das éticas tradicionais, podendo-se citar, entre elas, o biocentrismo, a ética da terra e a ética do valor intrínseco, segundo Capella (1994). Ainda se podem inserir nesse rol os movimentos que se criaram a partir dos anos 70 em torno do conceito de justiça ambiental, reivindicando atenção aos modos como pessoas e grupos de pessoas suportam de forma desigual as conseqüências ambientais negativas de operações econômicas, de políticas e programas, bem como as resultantes da ausência ou omissão de tais políticas. Um ponto de união nesse campo tão heterogêneo é a crítica ampla feita à civilização ocidental, ao capitalismo e ao mito do progresso, ao primado da razão instrumental, ao consumismo e à racionalidade econômica hegemônica.

Contudo, em se tratando da educação ambiental, a dicotomia que separa essas vertentes discursivas tem gerado a necessidade definir com maior clareza os contornos políticos e pedagógicos desta prática educativa que se encontra um campo de disputa desde sua nomeação. Para Sauvé (1999), há distin es de propostas nas diferentes formas de nomear a educa o ambiental. A educa o para o desenvolvimento sustentável acentua a estreita rela o entre a economia e o ambiente (como o faz a educa o ambiental), porém enfatiza o aspecto desenvolvimentista da problemática socioambiental, considerando o ambiente uma restri o que deve ser levado em conta a fim de manter a trajetória do desenvolvimento econômico e tecnológico. Nessa perspectiva despontam problemas de ordem conceitual (o conceito de desenvolvimento sustentável),  tica (o ambiente se subordina ao desenvolvimento econômico) e cultural (a referência cultural pretende ser universal). A educa o para um futuro sustentável, também chamada de educa o para a sustentabilidade, reage aos problemas conceituais,  ticos e culturais associados ao conceito de desenvolvimento sustentável. A idéia de um futuro sustentável parece mais pertinente porque não carrega a ênfase economicista e desenvolvimentista e procura redefinir sustentabilidade a partir de seus contextos. Porém, o problema é que ainda se centra no conceito de desenvolvimento sustentável e pode ser apenas uma nova “roupagem” para um único e mesmo projeto educativo e societal. Assim sendo, Sauvé (1999) argumenta que a educa o ambiental encontra um marco educativo adequado na “educa o para o desenvolvimento de sociedades responsáveis” que está baseado em duas fontes principais: no Tratado de Educa o Ambiental para Sociedades Sustentáveis e

Responsabilidade Global, firmado pelo Fórum de ONGs em, 1992; e nas propostas da Fundação para o progresso do Homem (*Foundation pour le progrès de l'Homme*) intitulado Por um mundo responsável e solidário (*Pour un monde responsable et solidaire*).

Nessa perspectiva, as inúmeras qualificações e nomeações que aparecem referentes à educação ambiental correspondem, relativamente, a diferentes concepções de educação e de ambiente. As propostas de outros nomes, como de educação para o desenvolvimento sustentável ou de educação para um futuro sustentável, têm sido alvos de críticas e acusadas de minar os esforços para consolidar e legitimar a educação ambiental, sobretudo nos países periféricos como o Brasil, onde ela tem se desenvolvido historicamente incorporando características e peculiaridades dos contextos nacionais e regionais. Para Carvalho (2002), o conceito de desenvolvimento sustentável que está tentando sobrepor-se como um novo marco conceitual e discursivo para a educação é fruto de um contexto sociocultural muito diverso daquele que a originou na região latino-americana e brasileira. Desse modo, adotar a educação para o desenvolvimento sustentável poderia pôr em risco uma “identidade”, uma “tradição” e um “capital simbólico”, os quais têm sustentado “[...] a utopia ambiental de uma luta contra-hegemônica e emancipatória para capitular diante deste instável conceito, que nasce do coração do *status quo* – tantas vezes denunciado pela crítica ecológica como a raiz dos problemas sócio-ambientais” (CARVALHO, 2002).

Do mesmo modo, González-Gaudiano (1999) argumenta que, no caso dos países da América Latina, a proposta de substituir a denominação educação ambiental por uma outra implicaria renunciar a um ativo político a um custo muito alto, por que significaria desconhecer o esforço dos sujeitos que têm construído formas discursivas características da região. Ao propor uma nova denominação e mudar a orientação fundamental atribuída à educação ambiental na região, as autoridades internacionais contribuem para desestruturar um processo de consolidação de uma proposta educativa fundada em um ideário ambiental de tradição crítica ao modelo de desenvolvimento dominante e às visões hegemônicas de educação e de sustentabilidade. Ainda assim, o mesmo autor (2006) lembra que uma discussão como essa tem o mérito de se constituir uma oportunidade para se questionar qualquer perspectiva que se apresente como uma resposta integral, prometendo superar o que foi construído anteriormente. Como tem argumentado, a educação ambiental constitui um “campo” radicalmente atravessado por uma rede diversificada de discursos ambientais e que se alinha, do mesmo modo, a diferentes propostas pedagógicas. Assim, essa reflexão não se restringe a uma simples questão semântica, mas remete a uma reflexão que é também ontológica e epistemológica, assim como ética e política.

Com efeito, no plano das políticas educacionais, a análise feita por Sauvé et al. (2005) em documentos referentes à educação ambiental ou à educação para o

desenvolvimento sustentável produzidos no contexto internacional e nos contextos nacionais de diferentes países, entre os quais o Brasil²², indicam que essas políticas reproduzem de algum modo, a tendência global dos discursos centrados no desenvolvimento sustentável. Por outro lado, a existência de uma tendência global não é totalizante, havendo brechas que tornam possíveis “outros” sentidos para a educação relacionada ao ambiente. Por outro, surge o problema de se criarem condições e possibilidades para que, em maior ou menor grau, surjam formas de “resistência” ao paradigma dominante presente nas propostas internacionais de reformas educacionais. Ou seja, a despeito da força e do poder que há no quadro de referência global do desenvolvimento sustentável, acredita-se ser possível pensar e construir modos alternativos de conceber e integrar uma perspectiva socioambiental às políticas educacionais e propostas curriculares dos países, valendo-se, para isso, de referências e sentidos socialmente negociados e compartilhados localmente.

Com efeito, a leitura e a interpretação das políticas nacionais analisadas por Sauvé et al. (2005) apresentam dois pólos opostos de um gradiente: por um lado, estão aquelas propostas delineadas pelo paradigma dominante, em que a educação assume um caráter instrumental para a consecui  o dos fins e objetivos do desenvolvimento sustentável, considerado por esse discurso uma “finalidade última” da humanidade. No bojo dessa visão utilitarista de educação e economicista de desenvolvimento, as dimensões educativas das iniciativas e políticas nacionais tornam-se enfraquecidas. O discurso da educação para o desenvolvimento sustentável    freqüentemente construído com base no que é considerado ser “bom”, “verdadeiro” ou “fato”, como se um consenso prévio universal existisse. Assim, funda um discurso prescritivo embasado em um “dever”, uma “necessidade” que “tem de ser generalizada, universalizada e localmente adotada e adaptada em toda parte” (SAUVÉ, et al. 2005, p.279, tradução livre); por outro lado, surgem propostas nacionais que reforçam a educação ambiental como uma dimensão essencial da educação contemporânea, as quais se organizam em torno de um explícito quadro teórico educacional que inclui uma visão de desenvolvimento social e insiste na importância da   tica, da cultura, do contexto e da participação pública como valores para uma transformação no plano das relações socioambientais.

Obviamente, entre os dois extremos deste gradiente figuram diferentes posições que combinam elementos de ambos. As posições discursivas atribuídas aos países do estudo se estendem desde aquele que parece mais comprometido com as tendências internacionais difundidas pelas Nações Unidas até àqueles que mais as

²² A análise empreendida por Sauvé et al. (2005) apresenta algumas características específicas do Reino Unido, da Bolívia, França, Cuba, Brasil e Colômbia, essas cinco últimas com base nas experiências de cooperação e colaboração que os autores têm desenvolvido no campo da educação ambiental desses países, bem como do Quebec, lugar onde os pesquisadores desenvolvem seus trabalhos de pesquisa e educação.

resistem, numa ordem crescente: Reino Unido, Bolívia, Quebec, Cuba, Brasil e Colômbia. Os documentos da França, por sua vez, apresentam características particulares, pois ainda que adote o desenvolvimento sustentável (*développement durable*) como um objetivo da educação ambiental, sustenta o mesmo discurso que se originou com a educação ambiental, acentuando, talvez, sua associação à educação para a cidadania. Segundo Sauvé et al. (2005), esse fato chama a atenção para o cuidado que se deve ter diante da dinâmica tensão entre políticas e práticas educacionais, a importância de não se “rotular” um país, assim como de se estar muito atento aos processos sociais, culturais, políticos e econômicos que influenciam as atividades educacionais.

Essas discussões e referências, em geral colocadas sob a representação de duas principais tendências opostas que disputam espaço nos contextos de produção de políticas educacionais nos fornecem um repertório de reflexões bastante rico. É preciso, no entanto, evitar qualquer fixação de pressuposto ou categoria na caracterização dos discursos socioambientais, como se restasse a um país, a uma instituição ou a um indivíduo apenas escolher o “lado correto” para ficar. Considera-se que a “produção” da política educacional e curricular se realiza permanentemente em múltiplos contextos e por meio de complexos “feixes de relações”, em que as condições não estão dadas *a priori*. Pensar a política por esse ângulo nos sugere que a compreensão das relações entre a produção da política curricular para a educação superior e a educação ambiental ou a “ambientalização curricular da educação superior” não prescinde das relações entre contextos e campos, das oposições que a   se estabelecem, da “escuta” aos silenciamentos e da busca pelos modos de funcionamento desses discursos nas nossas instituições.

2.2 Um conceito para a ambientalização curricular da educação superior?

Seguindo essa perspectiva, a ambientalização dos currículos da educação superior não constitui um fenômeno que se possa apresentar uma definição de modo antecipado, definitivo e independentemente dos contextos amplos e restritos de produção dos currículos, os quais incluem processos de negociação complexos em “momentos” inter-relacionados de produção de textos, discursos e práticas de implementação curricular. Assim, não se considera possível tratar desse fenômeno em termos puramente técnicos e objetivos. Tendo isso como uma das premissas, a ambientalização curricular está sempre sujeita à multiplicidade de discursos e, por isso, têm também sujeita à instabilidade de definições e significações.

Essa concepção inicial reflete-se em uma das discussões conduzidas no âmbito da Rede de Ambientalização Curricular dos Estudos Superiores (Rede ACES), constituída em 2000 por onze universidades, cinco européias e seis latino-americanas - entre as quais estão três universidades brasileiras, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Estadual Paulista, Campus de Rio Claro (UNESP) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) -, com o objetivo de trabalhar na estruturação de modelos interpretativos, critérios e instrumentos de ambientalização curricular da educação superior (JUNYENT et al., 2002-2003).

A Rede foi formada a partir da apresentação ao Programa Alfa da União Européia, no final de 2001, do “Programa de Ambientalização Curricular dos Estudos Superiores: desenho de intervenções e análises do processo”, o qual teve seu ponto de partida fundamental no primeiro encontro presencial de trabalho da Rede, o Primeiro Seminário Internacional sobre Sustentabilidade na Educação Superior, celebrado na Universidade Técnica de Hamburgo (Alemanha), em 2002. Esse programa se comprometeu com um estudo piloto sobre o grau de ambientalização dos currículos de formação de estudantes universitários das instituições integrantes da Rede ACES segundo metodologias qualitativas e quantitativas, bem como com o planejamento e a realização de intervenções nas práticas curriculares inovadoras, visando transferir e adaptar os mecanismos de ambientalização utilizados no estudo a todas as unidades acadêmicas de cada instituição participante. Com efeito, o processo de definição e conceituação da ambientalização curricular deu início a uma importante discussão no interior da Rede. A própria idéia de “currículo” mostrou-se controversa, ficando evidente a existência de diferentes concepções entre os participantes. Frequentemente, este termo é considerado “polissêmico” por gerar dissensos e/ou ênfases diversificadas. No entanto, observa José Alberto Pedra (1997), o currículo não padece de polissemia, pelo menos no sentido aristotélico (do grego *polýsemos*), que significaria a existência de vários significados precisos nomeados por um mesmo termo. A questão que se coloca ao currículo é a de “perspectiva”, isto é, variam seus significados segundo a multiplicidade de discursos teóricos que tentam defini-lo e delimitá-lo.

Uma definição que surgiu no debate instaurado no interior da Rede ACES merece destaque, a da equipe da Unicamp. Para essa equipe, há uma dimensão prática no processo de ambientalização curricular que modela sua produção política e cultural:

A produção de definições sobre o que consiste um processo de ambientalização curricular passa [...] pelo cruzamento daquilo que podemos trazer e reconhecer como características da discussão atual a respeito de questões diversificadas que modelam os significados de ambiente e da organização de práticas curriculares universitárias. Escolhemos as práticas curriculares como as organizadoras em potencial do processo, uma vez que são a partir delas que elementos, aspectos, nuances da cultura – das mais variadas formas – são trazidos e recontextualizados na estruturação dos

cursos de graduação e de pós-graduação. Podemos olhar esse processo de seleção e organização da cultura – incluindo os conhecimentos, valores, moral, ética, sensibilidades, racionalidades – pela conquista dos espaços e tempos disciplinares em que as discussões ambientais são privilegiadas, pelas concepções ou representações de quem elabora/desenvolve/apreende os cursos de formação, pelos conteúdos, objetivos, procedimentos metodológicos que compõem as propostas dos cursos etc. (JUNYENT et al., 2002-2003, p.29).

A ambientalização curricular, nessa perspectiva, é entendida como um processo situado no entremeio dos debates ambientais e das práticas organizadoras do currículo universitário. São nos contextos dessas práticas, eminentemente plurais, que os variados aspectos provenientes dos debates, das políticas ou mesmo das definições curriculares referentes ao ambiente são recriados, reinterpretados e recontextualizados. Por meio dessa perspectiva se pode destacar o caráter “político” da produção curricular. Ou seja, a definição do currículo não se resume ao processo social de seleção de saberes de uma cultura ambiental mais abrangente e diversificada, mas também produz um conhecimento e uma cultura escolar que, de algum modo, pode influenciar outras instâncias de produção curricular, como os discursos das políticas oficiais, por exemplo, (LOPES, 2006). O conhecimento ambiental produzido nesses processos está sujeito às condições e circunstâncias locais, às redes de poder e aos discursos que se desenvolvem no corpo social da educação. Essa perspectiva não dissocia o currículo da história, da política e da cultura que o produz:

O processo de ambientalização curricular estaria, portanto, sendo produzido em condições que permitam intensidades de expressão de diferentes aspectos culturais, num interessante jogo de poder a partir do qual podemos compreender porque variadas configurações desse processo existem, persistem, modificam-se, rompem-se ao longo da história dos cursos universitários. As diferentes dimensões do ambiente, que perpassam sua significação nos campos sociais, científicos, políticos, ideológicos e cognitivos (em especial os vinculados às sensibilidades) vão sendo apropriadas e apropriando-se das organizações curriculares inovadoras ou clássicas, de modo a delas fazerem parte, compondo-as (JUNYENT et al., 2002-2003, p.29).

A ambientalização curricular estaria, nesse sentido, ligada não só ao contexto global e localizado de uma determinada sociedade e das instituições de ensino, cada qual com seus jogos de poder específicos, mas estabeleceria vínculos profundos com os campos de produção cultural relacionados aos currículos das diferentes áreas disciplinares. As áreas disciplinares e científicas são estruturas marcantes dos nossos sistemas de ensino e, especialmente, os da educação superior. Suas diferentes histórias, concepções, métodos, formas de organização são capazes de produzir e modelar diferentemente os conhecimentos, valores e sensibilidades ambientais. A esse respeito, referindo-se aos

sistemas de educação, Foucault (2006a) constatava que todos eles constituem maneiras políticas de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, por meio dos saberes e poderes que produzem no seu interior. Desse modo, a apropriação social dos discursos socioambientais pelas práticas curriculares estaria vinculada aos mecanismos discursivos internos a esse sistema, que atuam por meio das disciplinas permitindo e impedindo certas trocas no espaço social. Um entendimento como esse impossibilita, então, que se defina “[...] ‘um estado de ser’ ambientalizado para qualquer currículo, aplicando-lhe um conceito transcendental, que tenha validade independentemente de seu contexto de uso e função” (JUNYENT et al., 2002-2003, p.29, aspas dos autores).

Desse modo, tem-se, por um lado, a problemática socioambiental vista por um viés cultural – fenômeno da cultura e, portanto, objeto de uma gama diversificada de discursos e significados -; e, por outro, as práticas de produção dos currículos como potencialmente organizadoras do processo de ambientalização universitária, já que são elas, efetivamente, caminhos por onde o debate ambiental é trazido (traduzido), recontextualizado, reinterpretado nos âmbitos de formação. Contudo, considera-se que tais processos nunca são aleatórios ou simplesmente arbitrários, mas fazem parte de um jogo de forças e de relações de poder em que o significado do currículo e do debate ambiental nunca está acabado.

A produção dos currículos, como lembra Cherryholmes (1994), sempre envolve processos instáveis porque têm de responder a demandas específicas, imediatas e cambiantes em favor das tendências e das exigências dirigidas à educação profissional. Diferentemente (embora não desvinculado) das disciplinas acadêmicas, o currículo se vê cotidianamente confrontado pelas contradições, frustrações, ambigüidades e, em alguns casos, desamparo da sociedade. A “notável ausência de fundações” no currículo desmistifica qualquer idéia de consenso, estabilidade e acordo que supostamente possa existir no campo das outras disciplinas acadêmicas. Isso por que o currículo é sempre dissenso, instabilidade e desacordo, um processo permanente de construção-desconstrução-construção daquilo que os “[...] estudantes têm oportunidade de aprender” (CHERRYHOLMES, 1994, p.169). Ao se apresentar como uma “tendência inovadora” (BELTRÁN, 2007) aos campos acadêmicos, pode-se pensar a ambientalização curricular situada, justamente no “entre-lugar” que existe entre a complexidade e as incertezas do conhecimento socioambiental e a permanente mutabilidade dos processos de construção-desconstrução-construção dos currículos. Essa possibilidade de compreensão traz consigo a conseqüência de nunca se dar por concluído ou completo um processo de ambientalização curricular em um curso universitário.

2.3 A educação ambiental e as políticas nacionais brasileiras

Diante dos desafios e problemas relacionados à integração da problemática socioambiental no conjunto das atividades gerais da educação superior, assim como das instabilidades e incertezas que informam as dinâmicas dos campos curriculares e do campo socioambiental, é evidente que a produção de textos políticos educacionais a esse respeito não constituiria uma questão consensual, nem decorreria da aplicação de uma racionalidade técnica e jurídica. A institucionalização da educação ambiental no Brasil se desenvolve tanto pela via das iniciativas nos contextos das práticas educativas escolares e não-escolares, formações de redes de educadores ambientais, projetos diversificados que envolvem governos e sociedade civil, assim como pelo engajamento de parte desse campo na formação de quadros para atuar junto aos setores governamentais e legislativos. Vários trabalhos acadêmicos no campo da educação ambiental procuram apreender os trajetos desse segundo modo de institucionalização, os quais envolvem relações diretas com o Estado e a produção de políticas públicas, de que são exemplos (entre muitos outros que poderiam ser lembrados) as teses recentes de Pereira (2008) e Tamaio (2007) e a análise dos gestores e educadores ambientais Sorrentino et al. (2005).

Apesar da complexidade dos processos sociais que envolvem a institucionalização da educação ambiental nos setores do Estado e nas produções de textos legislativos, é possível lembrar alguns desses “momentos” em que certas “lutas sociais” foram materializadas em legislações mais e menos específicas relacionando políticas ambientais e educacionais e educação ambiental. Considera-se interessante relacionar a esse trajeto a perspectiva desenvolvida por Zoppi-Fontana (2005) a respeito do caráter virtual das leis, por meio das quais é colocado em ação o mecanismo de “simulação lógico-dedutiva” do direito. Desse modo, o texto da lei se constitui em um discurso que se sustenta em uma modalidade de existência virtual dos fatos legislados, mas, que, no entanto, “(con)forma (dá forma conforme à norma)” aos acontecimentos. A modalidade virtual, no caso, é entendida não só como a possibilidade de existência concreta do fato que a lei sanciona ou regulamenta, mas, sobretudo, no sentido de uma já-existência formal do fato na lei. No sentido sugerido, a institucionalização da educação ambiental por meio das “garantias legais” a submete às tecnologias desse tipo específico de discurso que, embora não suprima as contradições e ambigüidades sociais que o geraram, procura conformar sua existência no plano de uma racionalidade própria. Com isso se quer enfatizar que a integração da educação ambiental nas políticas públicas brasileiras constitui uma dimensão “virtual” de um processo mais abrangente que mobiliza forças sociais da sociedade civil e de setores do Estado, mas nem por isso inócua. Ao contrário, tais processos, ao mesmo tempo

em que conformam a educação ambiental por meio de uma forma discursiva específica, tende a lhe conferir, até certo ponto, justificção e legitimidade no campo social.

Como é notória, a década de 70 do século XX, no Brasil e na América Latina, foi marcada pelo contexto de governos autoritários. Também é nesse período que surgem, juntamente com outras lutas relacionadas à democracia, movimentos voltados à defesa ambiental e entidades constituídas especialmente para tratar dessa problemática e difundir práticas e pensamentos com conotação “educativo-ambiental” (GUIMARÃES; NOAL, 2000). Ressalta-se, no entanto, que se trata de uma época de grande expansão econômica com ênfase nas indústrias de base, como a metalurgia e a siderurgia, e também de grandes obras de infra-estrutura, como as barragens de usinas hidrelétricas. O processo “desenvolvimentista” era considerado sinônimo de progresso e as reivindicações ambientais, por vezes, tendiam a ser percebidas como obstáculos a esta escalada.

Em pleno regime militar, o Código Florestal, Lei 4.771/65, por exemplo, previa intervenções educativas relacionadas às florestas. Segundo ele, as autoridades não poderiam permitir que fossem adotados nas escolas livros didáticos que não incluíssem conteúdos de “educação florestal”, os quais deveriam, evidentemente, ser antes aprovados pelo Conselho Federal de Educação (CFE) após consulta ao órgão florestal do poder executivo. Além dos livros didáticos, também estabelecia à União e aos Estados a responsabilidade pela criação e desenvolvimento de escolas para o ensino florestal, em seus diferentes níveis e ainda instituiu a comemoração da Semana Florestal de modo a ressaltar “[...] o valor das florestas, face aos seus produtos e utilidades...”, com o objetivo de “[...] identificar as florestas como recurso natural renovável, de elevado valor social e econômico” (artigo 43, parágrafo único) (BRASIL, 2005).

Na década seguinte, como resposta às recomendações da Conferência de Estocolmo e à incômoda posição defendida pelo Brasil nesta conferência, foi criada a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), no então Ministério do Interior, cujas atribuições, entre outras, estava a de difundir a educação relacionada ao ambiente no contexto nacional. O Decreto 73.030/73 (já revogado), determinava à SEMA que promovesse, em todos os sistemas de educação, a formação e o treinamento de técnicos e de especialistas em assuntos relativos à preservação do meio ambiente, assim como incentivasse, intensamente, por meio de programas em escala nacional, “[...] o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente” (artigo 4º) (ANTUNES, 2002).

No começo dos anos 1980, é aprovada a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) Lei 6.938/81, regulamentada pelo Decreto 99.274/90. Com objetivos expressos de preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental, visando assegurar no País condições ao desenvolvimento socioeconômico e aos interesses da segurança nacional e à

proteção da vida humana, essa Lei também incluía, entre seus princípios, a educação ambiental escolar e da comunidade. O regulamento, por sua vez, atribuía aos poderes públicos o dever de orientar a educação para a “participação ativa do cidadão e da comunidade na defesa do meio ambiente”, cuidando para que os currículos escolares das diversas matérias obrigatórias contemplassem o “estudo da ecologia” (artigo 1º, VII) (BRASIL, 2005).

Durante essa década surge, ao mesmo tempo, um conjunto de novas políticas legais e constitucionais referentes à proteção, recuperação e gestão ambiental. Como em outros países latino-americanos, à época, no Brasil renovam-se as bases políticas e institucionais nesta matéria, acompanhando o fluxo das mudanças globais. A constituinte de 1988 faz constar, de forma explícita, o compromisso e a responsabilidade do Estado e da sociedade civil com relação à questão ambiental, incluindo disposições referentes à proteção do ambiente e à promoção de um modelo de sustentabilidade socioambiental que, pelo menos em tese, deveria permear a formulação das leis e das políticas públicas em todos os setores (BRASIL, 2005).

Nos anos 90, as políticas de educação ambiental são, então, impulsionadas pela consolidação da democracia e por um contexto mundial e nacional favorável à disseminação dos discursos socioambientais. É também nesses anos que se organizam no país as primeiras redes de educadores ambientais, entre as quais a Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), a Rede Paulista de Educação Ambiental (REPEA), a Rede de Educação Ambiental da Região Sul (REASul), a Rede Pantanal de Educação Ambiental (Rede Aguapé) e a Rede Acreana de Educação Ambiental (RAEA), entre outras, visando ampliar as formas de divulgação e troca de experiências, bem como criar canais de diálogos entre educadores, sociedade e governos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei 9.394/96, por sua vez, não menciona a educação ambiental e apenas inclui entre os objetivos da educação fundamental a formação básica do cidadão mediante “[...] a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (artigo 32) (BRASIL, 2006). No entanto, nos anos seguintes, o processo de reforma apresenta às escolas de ensino fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos quais o “meio ambiente” aparece como um dos temas curriculares transversais (BRASIL, 1998a), o que foi logo corroborado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - Resolução CEB 02/98 e Parecer CEB 4/98 - aprovadas no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 1998b e 1998c). Nesse sentido, os PCN figuram como uma primeira política exclusivamente educacional e curricular de inclusão da educação ambiental nos sistemas do ensino básico e permanece, ainda hoje, como uma das principais referências oficiais neste

campo. Exemplo disso é a recomendação contida no Decreto 4.281/02 para que os PCN sejam referências para a integração transversal da educação ambiental ao conjunto das disciplinas escolares e dos programas de formação continuada de educadores (BRASIL, 2005).

Em 1999, após um longo período de elaboração e trâmite legislativo, o Congresso Nacional aprova a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei 9.795/99, regulamentada três anos depois pelo Decreto 4.281/02. O decreto marca a criação do Órgão Gestor, o qual constitui uma estrutura completamente nova inserida no interior do poder executivo, encarregada pela coordenação e apoio à implementação e avaliação na PNEA no país e dirigido conjuntamente pelos Ministérios do Meio Ambiente e Educação (MMA e MEC); e do Comitê Assessor, constituído por representantes de diversos órgãos, entidades ou setores, com objetivo de assessorar o Órgão Gestor (BRASIL, 2005). Como um desdobramento significativo do aparecimento da PNEA, cita-se a sua maior afirmação institucional nas estruturas administrativas do poder executivo federal e o incentivo à criação de comissões interinstitucionais e à formulação de políticas de educação ambiental em diferentes estados e municípios da federação.

A PNEA não só considera a educação ambiental um componente essencial e permanente da educação nacional em todos os níveis e modalidades do processo educativo, como também expressa a prioridade da “incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização” de educadores, professores e de outros profissionais de todas as áreas do conhecimento, atenta para que na formação técnico-profissional de todos os níveis seja inserido conteúdo que trate da ética ambiental nas atividades profissionais a serem desenvolvidas (artigo 10, § 3º). Segundo essa Política, a dimensão ambiental deve constar nos currículos de todos os níveis e em todas as disciplinas da formação inicial de professores, sendo que para os professores em atividade deve haver formação complementar em suas áreas de atuação (artigo 11). Uma outra linha de atuação, ainda no texto da PNEA, prevê “estudos, pesquisas e experimentações” para a difusão de conhecimentos, tecnologias e informações sobre a questão ambiental, assim como a elaboração de instrumentos e metodologias para sua incorporação de forma interdisciplinar nos diferentes níveis e modalidades de ensino, a fim de que se produzam alternativas curriculares e metodológicas de capacitação na área ambiental e apoio às iniciativas locais e regionais referentes à matéria (artigo 8º, §§ 2º e 3º) (BRASIL, 2005).

De certo modo, a PNEA incorpora alguns importantes valores disputados no campo. Autores como Sauv e et al. (2005) reconhecem existir nessa política elementos de “resistência” ao discurso globalizado do desenvolvimento sustentável. Entre autores brasileiros, Velasco (2000) destaca a presença de conceitos não reducionistas na Lei, especialmente o conceito de meio ambiente, o qual, na acep a legal, deve integrar as

interdependências múltiplas e complexas entre os meios naturais, sócio-econômicos e culturais. Quanto aos valores educativos, a Lei orienta para o desenvolvimento de uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis de modalidades do ensino formal.

Nos anos 2000, sobrevieram certas iniciativas oficiais no âmbito das políticas propriamente educacionais com algum potencial para integrar a educação ambiental nos currículos dos sistemas de educação e, especialmente, nos da educação superior. O Plano Nacional de Educação, por exemplo, define como objetivo e meta do ensino fundamental (item 28) e médio (item 19) a educação ambiental, a qual deve ser tratada como tema transversal e desenvolvida como uma prática educativa em conformidade com a Lei 9.795/99. Prevê, ainda, que as diretrizes curriculares dos cursos de formação docente incluam temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais (item 12) (BRASIL, 2006). O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Lei 10.861/04, por sua vez, instituído com o objetivo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes inclui, entre suas dimensões para avaliação, a “responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural” (artigo 3º, III) (BRASIL, 2006).

Para além dos textos legais, há o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), cuja primeira versão saiu no ano de 1994, constitui resultado de uma consulta pública envolvendo mais de 800 educadores ambientais com vistas a contribuir na criação de condições necessárias para a atuação do poder público no campo da educação ambiental, de modo articulado às iniciativas existentes no âmbito educativo (BRASIL/MMA, 2005). Na verdade, há muitas outras iniciativas, eventos e políticas que visam colaborar ou fortalecer o processo de institucionalização da educação ambiental no Brasil, incluindo não só as ações do governo federal, mas também outros níveis de governo, ações de organizações da sociedade civil, nacional e internacional, redes de educadores ambientais, práticas em contextos específicos, etc.

Com efeito, como um campo em construção, a educação ambiental se encontra em um processo crescente de “institucionalização”, a qual acontece tanto por meio de atividades e práticas escolares e não-escolares, como pela sua integração em projetos político-pedagógicos, programas e legislações nacionais de diferentes hierarquias, políticas e planos de órgãos multilaterais, etc. Considera-se que isso faz parte de um conjunto de estratégias para sua afirmação como um campo de produção cultural relativamente autônomo e distinto em relação a outros campos (ACCARDO; CORCUFF, 1989). Desse modo, em seu estágio inicial, o campo da educação ambiental brasileira vem investindo nos

diálogos com o Estado e no setor das políticas públicas, tanto ambientais quanto educacionais, por meio das quais espera adquirir maior visibilidade e legitimidade social (como mostra a reflexão apresentada por SORRENTINO et al., 2005).

É importante destacar, no entanto, que as relações de troca que efetua com as instâncias de produção de políticas curriculares da educação superior não acontecem de modo linear ou em sentido unidirecional. Ao mesmo tempo em que o acontecimento ambiental apresenta problematizações e desafios aos sistemas de conhecimento e de educação, parece também abrir-lhes possibilidades para a produção de novos conhecimentos, valores, sensibilidades. Desse modo, é por meio dos “trânsitos” da política de currículo pelos debates socioambientais que parecem se situar as possibilidades de uma efetiva “transição” para currículos ambientalizados. Levando em conta que tudo isso envolve uma dinâmica complexa de relações e trocas culturais, poder-se-ia indagar que papel (e se há um) pode ter as políticas curriculares nacionais nos processos de ambientalização dos cursos de graduação, desde que tais políticas pudessem constituir “arenas” ou “campos de batalha” em que se disputariam os sentidos acerca dos modos de enfrentar e equacionar os problemas e desafios colocados pelo acontecimento ambiental à sociedade, à universidade e aos currículos da educação superior brasileira.

Essa indagação, contudo, não se sustenta fora do âmbito de certos marcos ou pontos de referência que delimitam o território em que se realiza a reflexão e a interpretação do problema constituído ou, como diria Certeau (1994), “a paisagem da pesquisa”. Segundo ele “[...] o caminhar de uma análise inscreve seus passos, regulares ou ziguezagueantes, em cima de um terreno habitado há muito tempo...” (CERTEAU, 1994, p.35) e do qual se conhecem apenas algumas presenças. Muitas outras permanecem implícitas nessa paisagem. Ao se indicar os “lugares” onde a questão do currículo foi articulada, demarca-se as leituras e as interpretações que se tornaram caminhos possíveis, permitindo, assim, um percurso de investigação por esse território.

3

O currículo e suas políticas: pontos de referência

A teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione.

Gilles Deleuze

Os ensaios que compõem esta seção pretendem descrever algumas perspectivas e demarcar certas análises recentes sobre o currículo e, particularmente, sobre as políticas curriculares. São construtos teóricos que têm servido de fundamento para ações de investigação ao mesmo tempo em que têm organizado um espaço e aberto caminhos que delimitam um campo. A partir de uma perspectiva “cultural” sobre a política curricular (OLIVEIRA; DESTRO, 2005, GIMENO, 2000) procura-se compreender processos e práticas que atuam na sua “produção” utilizando os conceitos de “contextos” de produção da política (BALL, 1997, BALL 1992), de “campo de produção cultural” (BOURDIEU, 2004a, 2004b) e de “discurso” (FOUCAULT, 2006a, 1999, 1989).

Considera-se que tais conceitos oferecem bases para conduzir uma reflexão sobre a complexidade da produção da política curricular e, ao mesmo tempo, situá-la em um conjunto atual de estudos nesse campo. Em outras palavras, trata-se de abrir um espaço de reflexão onde se possa localizar e problematizar a questão socioambiental no espaço dos debates em torno da produção de políticas curriculares nacionais para a educação superior. Como em um “canteiro de obras”, tais referências servem como apoio no planejamento e execução de ações, porém, não visam edificar em definitivo, já que seu objeto é pensamento e problematização.

3.1 A propósito das produções teóricas relacionadas ao currículo

No âmbito dos recentes estudos sobre currículo, reconhece-se o problema da relação entre teoria e realidade como perfeitamente legítimo. Silva (2000, p.10) alerta para o papel da teoria na definição de currículo e questiona a noção generalizada de que o currículo seria um objeto exterior à teoria, a qual entraria em jogo apenas para “descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo”. A perspectiva pós-estruturalista que o autor assume problematiza, precisamente, esse viés representacional do conceito de teoria e propõe ser impossível separar-se a descrição simbólica da realidade dos seus “efeitos de realidade”. Uma teoria não se limitaria a descrever e explicar “a” realidade, nem tão-só “representá-la”, “traduzi-la” ou “aplicar-se” a ela, já que estaria sempre implicada com a criação do objeto de que trata. Nesse sentido, uma teoria seria, de fato, uma prática; uma prática não totalizadora, diz Foucault (1989), que se movimenta sempre em redes de poder e, portanto, em contextos de luta.

Em entrevista, Pinar (2006) ilustra um modo como teorias de currículo desencadeiam efeitos de realidade, muito concretos, no campo educacional. No período da pré-reconceptualização nos Estados Unidos, diz o autor, a teoria dominante servia de arcabouço conceitual e de justificativa para um severo controle do comportamento de professores em suas atividades docentes em sala de aula. Circulava uma visão prescritiva de teoria, a qual deveria ser “aplicada” às situações concretas de ensino. Em um segundo momento, no chamado período da pós-reconceptualização, a teoria adquiriu novo estatuto, agora o de ensinar os professores a entender seu contexto e por meio disso alcançar maior grau de compreensão e interferência para agir segundo suas convicções intelectuais e éticas. Nesse deslocamento, a teoria de currículo passa a servir como “trincheira”, onde os professores enfrentam e resistem, individual e coletivamente, tanto ao aumento da burocratização, quanto da regulação de sua conduta. A teoria tanto “atuaria” para uma maior compreensão da situação do professor em determinado contexto político e ético, como teria o escopo de produzir não apenas a crítica ao *status quo*, mas também um diálogo “historicamente informado e teoricamente sofisticado” com a memória e com o futuro (PINAR, 2006. p.17).

Desse modo, quando se busca estabelecer os contornos do que seja o currículo, é preciso levar em consideração os discursos teóricos que se formam em torno dele. É o que tem ensinado a perspectiva pós-estruturalista com a noção de discurso. O discurso produz o próprio objeto de que fala, isto é, a existência do objeto é inseparável da trama lingüística que supostamente o descreve (SILVA, 2000). As diferentes perspectivas teóricas a respeito do currículo não têm o sentido de capturar o “verdadeiro” significado do

currículo, o que ele “é” ou, ainda, o que ele “deveria ser”, mas servem justamente para mostrar que aquilo que o currículo “tem sido” depende da forma como é definido por diferentes autores e teorias em diferentes épocas e lugares. A este respeito, há pleno acordo com Silva (2000, p.12-3): “uma definição não nos revela o que é, essencialmente o currículo: uma definição revela-nos o que uma determinada teoria pensa que o currículo é”.

Freqüentemente, uma teoria de currículo ou um discurso curricular procura responder a uma questão referente àquilo que as pessoas que aprendem devem “ser” ou em que elas devem se “tornar” (SILVA, 2000). De alguma forma, isso está ligado à idéia de que existe um projeto de cultura e de socialização que se realiza através de conteúdos, formatos e práticas curriculares. Para cada modelo de ser humano, assim como para cada modelo de sociedade, corresponderia um tipo específico de currículo. Isso remete as teorias de currículo ao problema do que deve ser ensinado, isto é, os conhecimentos e os saberes que devem fazer parte da formação dos indivíduos. Com efeito, essa questão mostra que as teorias de currículo estão preocupadas em desenvolver critérios que justifiquem e fundamentem as “escolhas” curriculares. O currículo, assim, aparece como resultado de uma “seleção” de conhecimentos e saberes, cuja configuração as teorias procuram justificar. Essas e outras características presentes nas principais teorias de currículo surgidas no século XX ligam o currículo à questão da “identidade”, já que um percurso curricular contribui para que nos tornemos aquilo que somos.

Evidentemente, ligações desse tipo inserem as teorias de currículo em relações de poder, já que a definição e seleção de conhecimentos e a objetivação da formação de indivíduos para atender a determinados fins, implica em realizar operações de poder. Segundo o autor, é justamente a questão do poder que vai separar as chamadas “teorias tradicionais” das “teorias críticas” e “pós-críticas” do currículo. Enquanto as primeiras pretendem constituírem-se sob o signo de “teorias neutras, científicas e desinteressadas”, segundo as quais o que deve ser ensinado está “evidente”, restando, portanto, discutir-se apenas as formas de organização do conhecimento e do ensino; as últimas, em contraste, não só procuram “romper” com a “evidência” submetendo-a constantemente ao questionamento, como também colocam em discussão as justificativas por certas escolhas em lugar de outras.

As teorias críticas e pós-críticas estariam, assim, mais preocupadas com as conexões que produzem o currículo – saber, poder, identidade – e com as transformações que acontecem de determinado modo e não de outro, do que com sua perenidade ou pretensão de universalização. Nesse domínio, a “evidência” está sempre suspensa. Assim, essas teorias trazem para a análise da escola e do currículo certos elementos que muito ultrapassam as perspectivas tradicionais concentradas em formas “tecnicistas” de organização e elaboração do currículo, já que passam a incluir um conjunto de questões

epistemológicas, políticas e organizativas antes ausentes dos discursos curriculares, abrindo espaço para uma diversidade de novas perspectivas e compreensões em torno desse fenômeno.

Alguns autores indicam que as compreensões contemporâneas de currículo são tributárias dos estudos desenvolvidos originariamente nos Estados Unidos, nas primeiras décadas do século passado, associados, em parte, a uma reação ao currículo clássico. É nesse âmbito que o termo teria surgido para designar um campo especializado de estudos, fato que provavelmente relacionado a uma série de mudanças que se desencadeavam na sociedade e educação da época e que criavam as condições objetivas para o seu surgimento: a formação de setores estatais encarregados da educação; o estabelecimento da educação como objeto de estudo científico; a extensão da educação escolarizada a níveis mais altos e a parcelas maiores da população; o surgimento de preocupações com a manutenção de uma identidade nacional; além do processo crescente de industrialização e urbanização (PACHECO, 2005, MOREIRA, 2002, SILVA, 2000).

Antes da formação de um campo de estudos e pesquisas em currículo já existiam, na história da educação ocidental moderna institucionalizada, preocupações com a organização da atividade educacional e com questões referentes ao que ensinar e como ensinar, temas esses correlatos aos que atribuímos hoje ao currículo. Essas preocupações eram, porém, de um tipo completamente diferente daquelas que passaram, posteriormente, a ser o foco dos estudos curriculares, já que pertencentes a contextos e estruturas educacionais da mesma forma diversas, como era o caso do currículo clássico, de caráter eminentemente humanista, herdeiro da tradição clássica grega que se estabelecera primeiro nas principais universidades européias desde a Idade Média e, depois, na educação secundária institucionalizada.

Assim, como resistência às disposições de um currículo clássico que, de certo modo, não atendia às mudanças que se operavam na sociedade americana do início do século XX, surgem os primeiros estudos curriculares, como os de John Dewey e os de Bobbitt. Em 1902, Dewey escreveu o livro "The child and the curriculum", o qual, apesar de grande importância pelo seu caráter progressista, não teve a mesma repercussão que o de Bobbitt, "The Curriculum", de 1918, considerado um marco dos estudos curriculares que viria a influenciar sobremaneira não apenas a educação daquele país, mas de muitos outros, inclusive o nosso País. Esse estudo tinha uma forte influência das análises do mundo do trabalho e da produção, cuja proposta de organização eficiente estava baseada no modelo da fábrica proposto por Frederick Taylor. O *taylorismo*, como ficou conhecido esse modelo, inspirou particularmente o trabalho de Bobbitt, em um momento da história norte-americana em que os esforços políticos, econômicos e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com o que se consideravam,

então, as necessidades de uma sociedade em plena transformação. Era crucial naquele momento responder à questão: quais os objetivos da educação escolarizada? De modo muito geral, Bobbitt propunha que a escola funcionasse como uma fábrica ou indústria, vindo a ser tão eficiente na realização de seus objetivos quanto qualquer outra empresa econômica. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do currículo consistiria em um procedimento técnico orientado pelo ideário racional-científico, no qual se evitaria discutir as finalidades últimas da educação, uma vez que essas já estariam dadas pela própria vida ocupacional, assim como conduziria ao planejamento de instrumentos especialmente elaborados para a máxima realização dos resultados esperados (SILVA, 2000).

Em que pese o conservadorismo dessa perspectiva “mecânica” e “burocrática” de currículo, certas idéias e conceitos a ela associados prolongaram-se por muitas décadas, consolidando-se inclusive por meio de outras teorizações. Ralph Tyler, na década de 50, contribui decididamente para a afirmação da compreensão de currículo em torno das idéias de organização e desenvolvimento anteriormente defendidas por Bobbitt. Segundo Silva (2000), Tyler insiste que os objetivos curriculares devem ser claramente definidos e estabelecidos, bem como formulados em termos de comportamento explícito. Essa orientação comportamentalista radicaliza-se com a tendência tecnicista que se revigora nos Estados Unidos a partir dos anos 60 e se expande pelos seus sistemas educacionais. Contudo, os modelos tradicionais de currículo não ficariam sem contestação nas décadas seguintes.

Na esteira de um conjunto crescente de questionamentos produzidos no meio acadêmico em fins dos anos 60, surge uma crítica de tradição social apontando, de modo geral, para a ligação que a educação e a escola estabelecem com a economia capitalista, funcionando como um “aparelho ideológico do Estado” (ALTHUSSER, 1992). A problemática que esse tipo de análise torna visível é o papel que a educação desempenha na reprodução da sociedade capitalista, seja diretamente por meio de seus conteúdos ou pelas vias discriminatórias garantidas pelos mecanismos de seleção que fazem com que aqueles provenientes de classes dominadas não alcancem os níveis de escolaridade onde se desenvolve a formação da classe dominante. Essa tese alcançou grande proeminência à época e serviu de inspiração para a formulação de outras teorias, como a “teoria de correspondência” de Samuel Bowles e Herbert Gintis segundo a qual as relações sociais da escola corresponderiam às relações sociais do local de trabalho, havendo uma ligação direta, portanto, entre os modos de funcionamento das escolas e a divisão social do trabalho (BOWLES; GINTIS, 1981).

Contudo, a crítica à escola capitalista abrange outras formas de análise que não apenas as de corte marxista. Certa sociologia francesa desenvolve uma crítica da educação que, embora fundamentada no conceito de reprodução, afasta-se da análise

marxista em vários aspectos. Para Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992), o funcionamento da educação e de suas instituições não decorre diretamente da economia, já que o processo de reprodução social está centrado na reprodução cultural que se efetua mediante as instituições escolares. Essa abordagem permite reconhecer o mecanismo pelo qual a cultura das classes dominantes – seus valores, costumes e modos de agir –, funciona como uma “economia”, impondo-se como modelo e ocultando a relação de dominação (e, portanto, de violência) que engendra. Contudo, essa dominação não se veicularia nas escolas por meio da imposição de seus conteúdos ou então de um currículo oculto. O mecanismo de que fala os autores é sutil, na medida em que funciona seletivamente. Considerando-se que o currículo da escola é transmitido através do código cultural das classes dominantes, as crianças e jovens dessas classes podem facilmente compreendê-lo, já que durante toda a vida estiveram imersas nele, enquanto que, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é indecifrável, levando-as ao fracasso antes de ascenderem aos níveis superiores de escolaridade. Ou seja, aqueles que vêm das classes dominantes veriam seu capital cultural reconhecido, enquanto os provenientes de outras classes teriam sua cultura desvalorizada, ao mesmo tempo em que seu capital cultural não aumentaria nem ganharia qualquer valor. Desse modo, a tese funda-se na existência de um ciclo de reprodução cultural, por meio do qual se reproduzem as condições sociais vigentes. Silva (2000, p.34) observa que se tem “[...] deduzido da análise de Bourdieu e Passeron (e, particularmente, das análises individuais de Bourdieu) uma pedagogia e um currículo que, em oposição ao currículo baseado na cultura dominante, se centrariam nas culturas dominadas”. Para ele isso seria um equívoco, já que os autores franceses não dizem que a cultura dominante seja “indesejável”, mas sim que a classe que domina define “arbitrariamente” sua cultura como desejável. Sendo assim, uma “pedagogia racional” deveria proporcionar aos alunos provenientes das classes dominadas condições e oportunidades, na escola, de conviver e imergir na mesma cultura que as crianças das classes dominantes têm acesso desde que nascem. Em suma, essa proposta defende uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na escola, para as crianças das classes dominadas, as mesmas condições de aprendizado que apenas aquelas das classes dominantes têm na família.

Ainda contra a concepção tradicional de currículo, o movimento de reconceptualização, especialmente o que se desenvolveu nos Estados Unidos, veio questionar os modelos formulados por Bobbitt e, posteriormente, por Tyler, esse último de grande influência em diversos países, incluindo o Brasil. Os modelos tradicionais eram desafiados principalmente pelas críticas que vinham, de um lado, daqueles que se fundamentavam nas perspectivas marxistas, como a de Antonio Gramsci e da Escola de Frankfurt e, por outro, daqueles cujo lastro teórico eram as abordagens interpretativas da

fenomenologia, da hermenêutica e da autobiografia, derivadas de leituras de autores como Edmund Husserl, Martin Heidegger e Maurice Merleau-Ponty. Afora as diferenças que marcavam ambas as críticas, estavam em questão as compreensões até então vigentes de pedagogia e de currículo.

Com tamanha variação teórica, não haveria como não serem tensas as relações e os debates no interior desse movimento de reconceptualização. Assim é que perspectivas inspiradas no marxismo, como a desenvolvida por Michael Apple e outros, recusavam uma identificação plena com aquele movimento, ao mesmo tempo em que buscavam ampliar o escopo da crítica marxista para abranger conexões entre o que acontece no interior das escolas e as estruturas “externas” de dominação cultural e econômica da sociedade capitalista (APPLE, 1989). Esses estudos mostrariam que a relação que se estabelece entre economia, cultura e educação não é direta e nem de determinação, mas remete a questões estruturais que envolvem cada uma dessas esferas – cada qual com suas próprias dinâmicas e estruturas - afetando as relações que estabelecem entre si. Silva (2000) considera que a perspectiva de Apple coloca o currículo no centro das teorias críticas da educação, constituindo-o como resultado de um processo estreitamente relacionado com as estruturas econômicas e sociais mais amplas que corporifica conhecimentos particulares, nada neutros nem imparciais, produzidos segundo relações de poder e, portanto, de hegemonia e conflito, que se estabelecem dentro do campo educacional. Será justamente o problema do poder que percorrerá a obra desse autor, conferindo-lhe o caráter de uma análise propriamente “política”.

Nessa fase inicial, outros autores contribuíram para a teorização crítica sobre currículo, como Henry Giroux nos Estados Unidos, Paulo Freire no Brasil e Michael Young e outros ligados à “nova sociologia da educação” na Inglaterra. Ao lado de outros autores críticos, esses desenvolviam trabalhos em reação às perspectivas dominantes fundamentadas no tecnicismo e no positivismo aplicado ao campo da educação e do currículo. As análises, na maioria das vezes, surgiam estreitamente ligadas às teorias sociais críticas mais abrangentes que ofereciam subsídios para uma interpretação da sociedade e do papel da educação. Giroux, por exemplo, fundamentava sua análise nas teorias de autores da Escola de Frankfurt, vindo a construir uma crítica com ênfase na dinâmica cultural, contra a epistemologia implícita na racionalidade técnica e utilitária. Segundo esse autor, essa epistemologia conduzia ao apagamento do caráter histórico e ético-político das ações humanas e sociais, particularmente do conhecimento, o que gerava efeitos de reprodução das iniquidades da sociedade capitalista. Seu trabalho se reportava tanto às perspectivas dominantes sobre o currículo, quanto ao próprio conhecimento veiculado pelos currículos existentes.

Diferentemente das teorizações que tanto vieram a influenciar mais tarde as

teorias educacionais críticas – como as de Louis Althusser, Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis, por exemplo -, Appel e Giroux procuravam apontar alternativas que viessem a superar o que consideravam ser limitações dessas teorias. Por um lado, Giroux apontava que algumas delas falhavam pelo excesso de “pessimismo”, “mecanicismo” e “determinismo”, não deixando espaço para a ação humana e processos de resistência. Por outro, no caso das vertentes inspiradas na fenomenologia, criticava a insuficiente atenção que davam às relações e conexões que acontecem entre os processos educativos e os sociais mais amplos de controle e poder. Fazia-se, assim, uma “crítica da crítica”, baseada, sobretudo, no conceito de resistência, como uma forma de conferir uma dimensão positiva ao trabalho teórico crítico. “A vida social, em geral, e a pedagogia e o currículo, em particular, não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão” (SILVA, 2000, p.54).

Ainda nessa direção, contra a idéia de uma dominação rígida e inescapável imposta pelas estruturas sociais e econômicas, Paulo Freire (1970) disseminava uma concepção teórica e metodológica de uma educação libertadora - em oposição à concepção bancária -, pela qual seria possível explorar o potencial criativo e autônomo das culturas subalternas no sentido de desenvolvimento de uma ação de resistência politicamente direcionada. Apesar de não ser incluído entre os teóricos do currículo, é indiscutível que muitas das preocupações desse autor estão associadas às questões propriamente curriculares. Uma palavra chave na perspectiva lançada por Freire era a de “conscientização”, a partir da qual os sujeitos poderiam colocar em questão o *status quo* e, por meio de um processo pedagógico ativo e transformador, tornarem-se “emancipados” ou “libertados” do poder e controle das instituições e estruturas dominantes. A noção de cultura, forte tanto na obra de Paulo Freire quanto na de Giroux, vai fundamentar, de certa maneira, tendências teóricas que ganharão impulso nas décadas seguintes, influenciadas, sobretudo, pelos chamados estudos culturais e até mesmo pelos estudos pós-colonialistas. Entrará em cena uma definição cultural de currículo ou de currículo como “política cultural”, haja vista a implicação do currículo com a produção de significados e valores culturais que se ligam às relações sociais de poder.

Ainda no âmbito dos estudos críticos, surge nos anos 70 na Inglaterra um discurso educacional crítico que se destaca por sua origem na sociologia. A “Nova Sociologia da Educação” tem entre seus principais líderes nomes como o de Michael Young. Essa vertente elabora sua crítica tendo por referência e principal alvo a produção da sociologia educacional então dominante, acusada de não questionar a natureza do conhecimento escolar ou de não problematizar o papel do currículo na produção dos problemas verificados no processo de escolarização. Citando a obra coletiva organizada por Young, “Knowledge and control”, Silva (2000) afirma que o programa da Nova Sociologia

da Educação tomava como ponto de partida o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento, a qual destacava o caráter socialmente construído das formas de conhecimento e do currículo, assim como suas relações com as estruturas sociais, institucionais e econômicas. Uma “sociologia do currículo” surgia, então, coincidindo com uma sociologia mais geral do conhecimento e preocupada em “desnaturalizar” as categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas em uso por teóricos e educadores. Não implicava tão-somente um enfoque epistemológico, relativo ao conhecimento “verdadeiro/falso”, mas sim do prestígio que certos conhecimentos têm sobre outros. Desse modo, ficavam de fora, até certo ponto, questões de aprendizagem ou propriamente pedagógicas, já que a questão centrava-se em uma crítica sociológica e histórica dos currículos existentes, entendidos como resultados de processos de disputa e, portanto, de poder - em que entram em jogo valores e interesses sociais antagônicos -, na definição e seleção de conhecimentos, disciplinas e princípios de estratificação e integração que governam o currículo. Ressalta-se, todavia, que não se tratava de um discurso homogêneo em torno das questões curriculares, mas, ao contrário, a Nova Sociologia da Educação integrava, desde sua origem, distintas perspectivas teóricas – tais como as de Young, Bourdieu e Bernstein, e as de Geoffrey Esland e Nell Keddie, por exemplos.

Contudo, Basil Bernstein ocupa uma posição singular no âmbito da sociologia crítica da educação desenvolvida no contexto anglo-saxônico, ao lançar, na primeira metade da década de 70, os três primeiros volumes de “Class, codes and control”, onde apresenta as bases de um trabalho teórico complexo que, em parte, explora uma teoria do currículo. Além desse, outros de seus trabalhos tiveram grande impacto na produção do campo. Para ele, o papel da sociologia da educação não consiste em uma aplicação de teorias sociológicas ao campo educacional, mas deveria explicitar as formas como as instituições educacionais expressam características da sociedade da qual fazem parte. Diferentemente de outras abordagens sociológicas da mesma época, a teoria de Bernstein focaliza as questões relacionadas ao processo de comunicação pedagógica e práticas organizacionais, discursivas e de transmissão presentes na educação – já que a comunicação é considerada um importante meio de controle simbólico -, assim como o processo pelo qual a aprendizagem se faz de modo seletivo. Segundo Santos (2003, p.26), “[...] sua preocupação é entender como os textos educacionais são organizados e como são construídos, postos em circulação, contextualizados, apreendidos e também como sofrem mudanças”.

Essa abordagem “estrutural” se dirige ao currículo indagando como os diferentes tipos de organização curricular se ligam a princípios diferentes de poder e controle. Silva (2000) lembra que logo em seus primeiros ensaios, analisando a condição do conhecimento no interior da escola, Bernstein distinguia dois tipos de organização estrutural do currículo: o currículo tipo coleção e o currículo integrado. No primeiro, as áreas e campos

de conhecimento se mantêm fortemente separados, ou seja, não existe comunicação, permeabilidade ou articulação entre essas áreas, enquanto que no segundo, no currículo tipo integração, as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são muito menos nítidas, obedecendo a um princípio abrangente de integração. Daí se poder dizer que existem currículos com maior ou menor grau de isolamento entre as especializações, isto é, mais forte ou fracamente “classificados”. Com efeito, o que cria a especialização dessa série de categorias de discursos escolares, como a das disciplinas, por exemplo, não decorre de uma característica interna a elas mesmas, diria Bernstein, mas sim de um “espaço” entre esses discursos e entre outros que a escola veicula. A força de classificação de um currículo está ligada, assim, às relações “entre” os discursos curriculares. Tais questões referentes à organização do conhecimento não podem ser dissociadas das questões de pedagogia e avaliação. Assim, independentemente da forma como se organiza o conhecimento – mais ou menos classificada -, as formas de transmissão desses conhecimentos envolvem tanto uma dinâmica de relações de poder (o que é legítimo ou não incluir no currículo) quanto de controle (ritmo, tempo e espaço de transmissão) que se estabelecem no processo educativo. Quanto a esse segundo aspecto, diz Silva (2000, p.76), “quanto maior o controle do processo de transmissão por parte do professor, maior é o enquadramento. Assim, o ensino tradicional tem um forte enquadramento, enquanto o ensino centrado no aluno é fracamente enquadrado”.

Um conceito central em Bernstein é o de “código”. O código é precisamente a “gramática” da classe, implícita e diferencialmente adquirida pelas pessoas das diferentes classes. É o código que faz a ligação entre as estruturas macrosociológicas e a consciência individual. O autor distingue dois tipos de códigos culturais: o código elaborado e o código restrito. No primeiro, os “significados” pessoais são relativamente independentes do contexto local, enquanto no segundo, o “texto” produzido na interação social é fortemente dependente do contexto. Aprendem-se o código em diversas instâncias sociais, como na família e na escola. Esse aprendizado, no entanto, é sempre implícito porque decorre da vivência das estruturas sociais onde o código se expressa. No caso da educação, essas estruturas expressam-se através do currículo, da pedagogia e da avaliação. Contudo, seu aprendizado não advém do conteúdo explícito transmitido na aula ou de uma ideologia subjacente a eles, mas é “implicitamente apreendido através do maior ou menor enquadramento da pedagogia. É a estrutura do currículo ou da pedagogia que determina quais as modalidades do código serão apreendidas” (SILVA, 2000, p.79). De certo modo, isso se relaciona com a idéia de que existe um “currículo oculto” para além daquele produzido explicitamente. O conceito de currículo oculto, aliás, atravessa a maior parte das

perspectivas críticas, sobretudo, no seu período inicial²³. Referem-se a relações sociais, práticas, rituais, gestos, códigos que, incorporados ao dia-a-dia da vida escolar e das situações de ensino convertem-se em determinados tipos de “aprendizado”.

Considera-se que a perspectiva de análise trazida por Bernstein é de grande importância para a compreensão das questões relacionadas ao currículo, merecendo a maior atenção de pesquisadores e teóricos da área. Isso porque uma análise que se proponha a constituir um conhecimento crítico a este respeito não pode deixar de indagar o modo como o currículo, no seu sentido amplo, está estruturado e, assim, vinculado com a transmissão de determinados códigos e com as estruturas sociais e culturais mais gerais. Contudo, alguns autores do campo consideram que o trabalho de Bernstein talvez não tenha recebido a merecida repercussão, em parte, devido a sua linguagem complexa (SILVA, 2000), mas também em razão de incompreensões e críticas conduzidas por certos intérpretes (SANTOS, L. L., 2003).

A partir dos anos 80, principalmente, inicia-se um período em que avançam perspectivas mais ecléticas contemplando análises sociológicas com teorizações pedagógicas. Mesmo alguns desses autores que foram referências em décadas anteriores, como Bernstein, por exemplo, são influenciados por produções teóricas de diversas áreas do conhecimento. Ao mesmo tempo, essa perspectiva também se dissolveria em diversas abordagens analíticas e teóricas englobando estudos de gênero, raça, etnia, feminismo e pós-estruturalismo. No contexto mais geral da época, diante de investidas das políticas neoliberais – nas quais se incluem as triunfantes nos Estados Unidos e na Inglaterra -, alterava-se o quadro, os rumos e a força das tendências e teorizações sociológicas.

Todavia, apesar da grande variedade de influências teóricas que atravessa todo o período de produção dos estudos de currículo nas décadas precedentes, já no final dos anos 80 e início dos 90 inicia-se um período em que se combinam novas perspectivas sobre o assunto, conferindo, assim, um renovado vigor aos debates no campo. A influência dos estudos culturais, do pós-estruturalismo e do pós-modernismo em diversos campos das ciências sociais e humanas se faz sentir, também, sobre as teorias curriculares e educacionais, promovendo um “segundo grande momento” de “reconceptualização” de particular criatividade teórica (SILVA, 2002). Apesar da mudança dos ventos, muitas das formulações conceituais produzidas no período anterior encontram ressonância nessas novas teorizações, as quais abrigam, sob a denominação de “pós-críticas”, as teorias do multiculturalismo, de gênero, étnica e racial, *queer*, correntes teóricas pós-modernas, pós-estruturalistas e pós-colonialistas. Embora tão diversas entre si, de modo geral essas

²³ Contudo, Silva (2000) lembra que esse conceito tem sua origem nos estudos de uma sociologia funcionalista, onde começaram por se determinar a estrutura do currículo oculto a partir das relações de autoridade, organização espacial, distribuição do tempo, padrões de recompensa e castigo, etc.

perspectivas contribuíram para ampliar o escopo das análises das relações de poder através do uso de uma série de conceitos, operações analíticas e de procedimentos de investigação que se destacam por combinar-se com a chamada “virada lingüística” (PARAÍSO, 2004).

Nesse contexto surge um conjunto de estudos que fazem conexões entre currículo e multiculturalismo, problematizando justamente as relações culturais raciais, étnicas e nacionais colocadas no interior de países dominantes. De muitas formas essas questões estão relacionadas a relações de poder e à produção das diferenças, as quais, segundo algumas concepções contemporâneas – sobretudo ligadas ao pós-estruturalismo -, não podem ser concebidas fora de processos relacionais e discursivos. Várias abordagens curriculares nessa direção fundamentam-se em autores que apontam a centralidade da cultura na contemporaneidade, como Nestor García Canclini (1998), Stuart Hall (1998), Homi K. Bhabha (1998) e Fredric Jameson (2001), entre muitos outros. No campo educativo, Macedo (2006) ressalta que esses estudos caracterizam-se por certo hibridismo de perspectivas teóricas, cujo debate associa diversos estudos de viés crítico e pós-críticos. Essa parece ser também a compreensão de Pinar (2006, p.26) para quem a teoria de currículo, nos tempos atuais, assume um caráter híbrido no campo mais amplo da educação, de “[...] compreensão global das implicações educacionais do currículo, enfocando, principalmente, temas interdisciplinares, tais como gênero, multiculturalismo ou crise ecológica, assim como as relações entre currículo, indivíduo, sociedade e história”.

No tocante à relação entre currículo e crise ambiental – ou ecológica, como preferem alguns -, desenvolveram-se algumas compreensões que a inserem nesse movimento de renovação das teorizações curriculares em curso nas últimas duas décadas. Essa perspectiva – em que pese sua grande diversidade de temáticas e enfoques político-pedagógicos –, é englobada por um amplo leque de estudos que surgiram depois de quase vinte anos de esforço teórico e metodológico para entender o currículo como “texto político”, diz Pinar (2006). Autores como Bowers (1995), cujo trabalho foi chave para a compreensão do currículo como texto político (PINAR, 2006), migrou, como tantos outros, para essas novas áreas de teorizações, entre as quais se incluem os estudos da crise ambiental. Paraíso (2006) em seu “mapeamento” das pesquisas pós-críticas em educação no Brasil, por sua vez, também reconhece a ligação que esse campo de debate e problematização vêm estabelecendo com a atual configuração das teorias pós-críticas, derivando disso efeitos de diferenciação em relação às teorias críticas. Com efeito, diz a autora, essas produções e invenções “têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença” (PARAÍSO, 2006, p.284-5). Contudo, tais estudos ainda estão dependentes de aprofundamento teórico e analítico, que possibilite a construção de um arcabouço de conceitos e metodologias que subsidiem com mais propriedade a compreensão da produção

de currículos “ambientalizados” e a proposição de iniciativas práticas e investigativas nesse sentido. De fato, esse é um problema que se coloca para o campo das teorias curriculares e, particularmente, para aqueles que atuam na educação ambiental (CAVALCANTE, 2005).

Enfim, apesar da sua incompletude, esse traçado nos permite reconhecer que tanto do ponto de vista teórico quanto político existe uma diversidade de perspectivas que faz do currículo um campo complexo e sujeito à permanente variação segundo os diferentes espaços geográficos e epistemológicos em que é constituído. Na verdade, tais notas contribuem tão-somente para evidenciar aquilo se tem considerado ser alguns dos principais elementos desse rico debate, assim como nos aproximar das problematizações que essas teorias trazem para o campo de pesquisas, práticas e políticas educacionais contemporâneas.

3.2 Uma incursão pelo campo curricular no Brasil: formação e questões atuais

Conforme já foi argumentado, a diversidade e a riqueza de teorias e perspectivas sobre o currículo que hoje conhecemos ligam-se à formação de um “campo” especializado de estudos e pesquisas. A noção de campo, no sentido de Bourdieu (2004a, 2004b), como *locus* no qual se desenvolvem embates entre agentes e/ou instituições pelo poder simbólico em determinada área, tem sido freqüentemente utilizada por teóricos do currículo (LOPES; MACEDO, 2007, 2005 MOREIRA, 2002, 2005). Segundo Cherryholmes (1994, p.143), esse campo não deriva, como vários campos educacionais, de outras disciplinas acadêmicas ou aplicadas: “o currículo lida com problemas que são singularmente educacionais da mesma forma que o ensino tem suas próprias tarefas especiais”. No entanto, enquanto o ensino tem suas emergências bem configuradas pelo contexto concreto das salas de aula, dos professores e dos estudantes, o campo curricular lida com questões menos imediatamente urgentes, o que lhe conferiria maior independência nas escolhas e definições entre diferentes problemas e orientações. Quanto a essa característica, o autor lembra que, dada à independência disciplinar do currículo, não é de se surpreender que sua história seja de contínuas agitações e conflitos, pois essas escolhas estão sempre sujeitas a críticas e questionamentos. De fato, um olhar ainda que panorâmico sobre os debates teóricos que vêm compondo o campo curricular no decorrer do século XX, é suficiente para indicar essa condição conflituosa do campo, que nesse aspecto não difere de outros espaços sociais de produção cultural.

Comparativamente ao início de formação desse campo em outros lugares do

mundo, não se demorou a propor também no Brasil estudos sobre currículo em meio às transformações econômicas, políticas e culturais que atravessava o país nas décadas de 1920 e 1930. Neste período, era forte a influência de autores ligados ao pragmatismo norte-americano, mas também de autores europeus associados ao movimento da chamada “Escola Nova”. Nomes como de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo Francisco Campos e Mário Casassanta, expoentes nas “reformas dos pioneiros”, são apontados como as primeiras referências que se pode lembrar quanto à preocupação com o campo do currículo no Brasil. Nesse momento, a obra de Anísio Teixeira destaca-se como uma referência importante por lançar uma discussão sobre a educação com fundamento no pensamento de Dewey. A partir de 1944 publica-se a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, considerada um dos principais veículos de difusão do pensamento curricular emergente. A partir dos anos 50, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) realiza estudos sobre o currículo, além de também terem sido nesses anos publicados os primeiros livros sobre o tema, como o de João Roberto Moreira “Introdução ao Estudo da Escola Primária” (1955). Além das publicações, o INEP também empreendia várias outras iniciativas, como cursos de formação na área de planejamento curricular, principalmente, por meio do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais (PACHECO, 2005).

Nas décadas seguintes, a influência tecnicista aparece com força na produção curricular brasileira, ao mesmo tempo em que o campo do currículo se instala no interior da academia com a introdução da disciplina Currículos e Programas nos cursos de Pedagogia, após a Reforma Universitária conduzida pela Lei 5.540/1968.

O viés tecnicista marca as teorizações brasileiras da época em razão da transferência instrumental das produções teóricas norte-americanas centradas na assimilação de modelos para a elaboração curricular viabilizada por acordos bilaterais entre os governos brasileiro e norte-americano dentro do programa de ajuda à América Latina (LOPES; MACEDO, 2005). O Programa de Assistência Brasileiro-Americana contava com oito departamentos, dos quais um era específico sobre currículo e supervisão. Essa associação entre currículo e supervisão reforçava os aspectos instrumentais e técnicos do currículo. Essa influência se faz sentir, sobretudo, nos trabalhos de brasileiras como Marina Couto, Lady Lina Traldi e Dalila Sperb, cujas obras exprimiam um grande impacto do trabalho de Tyler e de Taba, sua discípula argentina. Apesar da grande repercussão e dominância da influência tecnicista no Brasil, é razoável não considerá-la absoluta, já que no conjunto das produções da época também se expressavam outras orientações teóricas, como as de inspiração fenomenológica, existencialista e progressista (MOREIRA, 1990 *apud* SOUZA, 1993).

Os anos 80 iniciam-se com a efervescência dos estudos críticos no campo do

currículo no país. As teorias críticas que eclodiram em décadas anteriores efetuam uma completa renovação nos fundamentos teóricos até então dominados pelas perspectivas de teorias consideradas tecnicistas. As condições políticas do país contribuem para esse fenômeno. O início da redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da chamada Guerra Fria que abalavam o referencial funcionalista norte-americano, geram as condições para o fortalecimento de outros referenciais no pensamento curricular brasileiro, tais como os de vertentes teóricas marxistas que se apresentavam sob dois principais referenciais, o da pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani e o da pedagogia do oprimido de Paulo Freire. Ao mesmo tempo, diversificava-se a influência da produção de língua inglesa, incluindo autores ligados à nova sociologia da educação inglesa e do movimento de reconceptualização norte-americano (LOPES; MACEDO, 2005).

Várias obras são publicadas nesse período, sendo a maioria delas ligada à produção intelectual acadêmica brasileira e estrangeira. Entre elas, destaca-se a obra “Currículo: análise e debate”, de 1981, de Rosemary G. Messick, Lyra Paixão e Lília da R. Bastos, que reúne importantes artigos representativos de várias tendências críticas no campo curricular em âmbito internacional, especialmente o norte-americano. Também nesse período é publicada a tradução brasileira de “Ideologia e Currículo”, de Michael Apple, de 1982, cuja primeira publicação havia ocorrido três anos antes nos Estados Unidos. Souza (1993) lembra que essa pode ser considerada uma das mais influentes obras da década, tanto por ter sido a primeira obra traduzida no Brasil sobre currículo, quanto pela significativa repercussão gerada nos debates travados no contexto nacional. Ademais, a perspectiva sociológica marxista empregada nessa análise curricular, difundia uma perspectiva completamente nova a respeito da temática, residindo nisso uma significativa diferença do olhar dirigido ao campo do currículo: “passou-se a questionar, a problematizar aquilo que era considerado naturalmente dado” (SOUZA, 1993, p.125).

Lopes e Macedo (2005) chamam atenção para o fato dessa influência estrangeira não ser mais do tipo “transferência”, mas sim mediada e subsidiada pelos trabalhos de pesquisadores da área. Esse também é o posicionamento de Souza (1993), ao fazer notar que se trata de um esforço de re-interpretação de autores estrangeiros em face da realidade brasileira, resultando em uma produção autenticamente nacional no campo da educação. Essa integração entre o pensamento curricular brasileiro e a produção internacional permitiria o aparecimento de outras influências, tanto provenientes da literatura de língua francesa, quanto de teóricos do marxismo europeu.

Com relação às tendências verificadas nas produções acadêmicas, nos anos 80 vive-se o deslocamento de uma ênfase prioritariamente dirigida aos aspectos técnicos e metodológicos para uma perspectiva compreensiva de aspectos políticos, econômicos e socioculturais, ampliando-se significativamente o âmbito de análise no campo curricular.

Com efeito, tornava-se mais difícil acercar-se do currículo como um objeto de estudo, aumentando a percepção da impossibilidade de se construir uma teoria geral.

A partir dos anos 90, o campo conhece uma significativa renovação e diversificação de suas bases teóricas, assim como reformulações dos termos dos problemas, através de novas tendências e perspectivas de análise. Os estudos em currículo aprofundam os enfoques sociológicos e a própria compreensão de currículo altera-se no sentido de considerá-lo como espaço de relações de poder. Segundo Lopes e Macedo (2005), os estudos voltados aos aspectos administrativos e científicos tornam-se escassos já no início da década, ficando essa abordagem completamente superada nos fóruns da área. O caráter político do currículo é reforçado, sobretudo, nas proposições curriculares. “A idéia de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente era visivelmente hegemônica”, dizem as autoras (LOPES, MACEDO, 2005, p.15). Entre as principais referências desses estudos estava Paulo Freire acompanhado de uma legião de autores estrangeiros como Giroux, Apple, Young, além de autores-referências nos campos da sociologia e filosofia como Karl Marx, Antonio Gramsci, Bourdieu, Henri Lefèbvre, Jürgen Habermas e Gaston Bachelard.

Sob tais influências aumenta a produção intelectual no campo, cresce o interesse de periódicos da área da educação pelos estudos de currículo²⁴, e se forma em meados dos anos 90 o Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), instituição que promove anualmente o mais importante encontro de pesquisadores da área. A profusão dos discursos curriculares, por sua vez, acompanha uma grande diversificação temática e de perspectivas. Com efeito, enquanto nos Estados Unidos difundem-se perspectivas políticas, raciais, de gênero, fenomenológicas, pós-modernistas e pós-estruturalistas, biográficas e autobiográficas, estéticas, teológicas, centradas nas instituições escolares, históricos e internacionais (PINAR et al., 1995 apud MOREIRA, 2002), no Brasil, ao mesmo tempo em que se consolida o campo e se diversificam suas influências teóricas, formulam-se críticas às teorias curriculares vigentes, impulsionadas especialmente pela crescente produção de teses, dissertações, documentos oficiais, artigos e livros sobre o currículo.

A importância do currículo ganha de vez espaço no campo do debate educacional e suas questões passam a ser aprofundadas sob novos referenciais, alterando-se a configuração dos debates travados anteriormente. Segundo Lopes e Macedo (2005), no fim da primeira metade da década, o pensamento curricular começa a incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturalistas, que convivem com as discussões modernas.

²⁴ No final dos anos 80 e início dos 90 aparecem números especiais de periódicos reunindo textos exclusivos sobre o tema, como, por exemplo, a edição de um número especial do Cadernos CEDES (1987) e da publicação Em Aberto (1993).

A teorização curricular passa a incorporar o pensamento de Michel Foucault, Jacques Derrida, Giles Deleuze, Félix Guattari e Edgar Morin. Apesar de entrarem com força nesse campo, as autoras observam que tais enfoques não podem ser entendidos como um direcionamento único do campo, já que uma característica do período é justamente a existência de uma multiplicidade de tendências e orientações teórico-metodológicas que se inter-relacionam produzindo “híbridos culturais”.

Contudo, a riqueza que sugere esse “hibridismo” existente no campo coexiste com certa dificuldade na definição do que seja o currículo, o que se liga às disputas entre detentores de diferentes capitais culturais sociais e culturais na área no processo de definição e legitimação de certas concepções curriculares. Utilizando-se dessa noção de campo inspirada em Bourdieu, Lopes e Macedo (2005, p.18) afirmam tratar-se de um “[...] campo capaz de influenciar propostas curriculares oficiais, práticas pedagógicas nas escolas, a partir dos diferentes processos de recontextualização de seus discursos, mas que não se constitui dessas mesmas propostas e práticas”. As autoras têm razão ao constituírem esse conceito como eixo de uma análise das produções sobre o currículo, especialmente porque assim evitam “fixar” qualquer concepção sobre currículo em determinados aportes teóricos e metodológicos, já que efetivamente estão inseridos em uma dinâmica “econômica” de trocas e lutas concorrenciais nesse mesmo campo. O uso desse conceito implica levar em consideração as relações de poder estabelecidas entre agentes que atuam no campo, os quais ocupam posições distintas e desfrutam de diferentes graus de legitimidade e de autoridade para “falar” sobre currículo. A análise das autoras converge no reconhecimento de que são três principais linhas de produção sobre currículo no Brasil, da década de 90 em diante: uma que se estende a partir dos estudos pós-estruturalistas; outra de estudos sobre currículo e conhecimento em rede; e uma terceira que vai pela história do currículo e a constituição do conhecimento escolar.

A perspectiva pós-estruturalista tem na liderança o grupo de currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), do qual se destaca a expressiva trajetória de Tomaz Tadeu da Silva na produção e inserção dessa perspectiva no campo. A base teórica mais significativa dessa produção é Foucault e os estudos culturais, mas também se expressam contribuições teóricas de Derrida, Deleuze e Guattari e os estudos feministas (LOPES; MACEDO, 2005). Percutando os principais trabalhos de Silva, as autoras indicam vários movimentos teóricos desenvolvidos nessa direção desde o início da década de 90, especialmente o modo como se relacionam com as abordagens críticas pós-críticas.

Aliás, em relação a essa última, uma das suas principais características que ganham terreno nesse período diz respeito à eloqüente contraposição que fazem às teorizações de cunho totalizante, de modo que passam a se definir, pelo menos

inicialmente, de uma forma negativa: “[...] não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes. [...] Não se preocupam com comprovações daquilo que já foi sistematizado na educação... [...] Não acreditam na ‘suposta’ autonomia do sujeito ou da subjetividade...” (PARAÍSO, 2004, p.286). A autora indica que o ponto alto das pesquisas pós-críticas foi problematizar os conhecimentos produzidos nos domínios do currículo em lugar de indicar afirmativamente formas possivelmente mais apropriadas de ensinar. De fato, surgem a partir daí, crescentemente, trabalhos que se pautam nas muitas possibilidades de entender e de explicar o currículo, a pedagogia, os sujeitos da educação, o conhecimento escolar, as políticas educacionais, os processos de avaliação, os artefatos tecnológicos, enfim, o universo da educação, deslocando, de forma enfática (senão definitiva) a preocupação com o “desenvolvimento curricular” para o propósito de compreender a complexidade do “processo curricular”.

Nesse propósito de problematização, as pesquisas pós-críticas em educação questionam não só o conhecimento e seus efeitos de verdade e de poder, o sujeito e os diferentes modos de subjetivação, os textos educacionais e suas práticas e políticas, mas, inclusive, os valores modernos carreados pelas pedagogias críticas – tais como a liberdade, a conscientização, a justiça, a cidadania e a democracia. Tanto essas pesquisas possibilitam uma maior abertura analítica do campo em razão da inclusão de novas categorias de análise, como gênero, raça, etnia, sexualidade, idade etc., quanto geraram “experimentações” nas mais diversas áreas e com os diferentes objetos do campo educacional, inclusive no campo da educação ambiental (a exemplo dos trabalhos de CARVALHO, 1989, GRÜN, 1995 e GUIMARÃES, 2003).

Com efeito, a linha que explora analiticamente a questão da identidade, sobretudo com base nas discussões pós-estruturalistas dos estudos culturais, é a que mais cresce no campo das pesquisas pós-críticas educacionais no Brasil. Essa linha constitui um território diversificado onde se produz conhecimento a partir de muitas perspectivas teóricas e metodológicas, elas próprias diferentes entre si. Segundo Paraíso (2004, p.293), essas procuram expor o tipo de sujeito e de subjetividade que as diferentes práticas educativas produzem: “reunidas, essas pesquisas mostram que o sujeito (ou a subjetividade) é produzido, montado ou fabricado em diferentes práticas discursivas (tanto na escola, como fora dela) que se combinam ou não para a regulação das nossas condutas”. De fato, é muito presente nessas abordagens a compreensão de que o sujeito não existe fora da história, da linguagem, do discurso e das relações de poder e que, portanto, faz-se necessário estudar e problematizar as diferentes práticas, técnicas e estratégias implicadas nos processos de subjetivação e na fabricação dos “objetos” de conhecimento e das “verdades” curriculares. A autora conclui que tais abordagens no contexto de nosso país têm contribuído para a conexão de campos e a proliferação de conhecimentos considerados “minoritários”, ao

mesmo tempo em que desestabiliza o que se dá por já pensado na educação, propondo novas formas de pensamento e de criação nesse campo.

As perspectivas pós-estruturalistas no campo educacional brasileiro exercitam a “problematização” da sua própria produção, já que consideram as teorias de currículo “um dos nexos entre saber e poder” (LOPES; MACEDO, 2005). Não havendo discurso que possua um ponto de vista privilegiado, com base em algum critério universal de validade, existem tão-somente diferentes discursos implicados em relações de poder assimétricas, as quais devem ser questionadas no processo de valorização das diferenças (SILVA, 2002). Contudo, as autoras lembram que uma marca do trabalho de Tomaz Tadeu da Silva tem sido a continuidade de uma preocupação com o efeito político dos processos de significação curriculares, não deixando de se perguntar como as redefinições globais das esferas políticas, sociais e culturais atuam sobre e a educação e o currículo, assim como pelos mecanismos de significação: “para ele, os novos discursos, entre os quais está o educacional, se inserem nessa epistemologia social²⁵ capaz de constituir uma nova realidade lingüística e limitar as possibilidades de conceber o mundo fora do contexto neoliberal e neoconservador” (LOPES; MACEDO, 2005, p.28).

A partir da segunda metade dos anos 90, ganha corpo uma discussão sobre conhecimento em rede, ainda que os primórdios desse conceito no campo do currículo no Brasil remontassem meados dos anos 80. Trata-se de uma vertente de trabalhos desenvolvida, principalmente, por pesquisadores do Rio de Janeiro ligados à Nilda Alves, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e à Regina Garcia Leite, da Universidade Federal Fluminense (UFF), além de outros grupos, evidentemente. Lopes e Macedo (2005) observam que essa vertente cresceu nos últimos anos no Brasil, especialmente a partir de trabalhos sobre cotidiano escolar e formação de professores. De certo modo, tais estudos seguem as pistas inicialmente lançadas por Nilda Alves na área curricular, mas não se restringindo a esse enfoque. Diferentemente dos estudos propriamente curriculares, as elaborações sobre conhecimento (e currículo) em rede apóiam-se principalmente em referências francesas e em autores como Michel Certeau, Lefèbvre, Morin, Guattari e Deleuze e, mais recentemente, em Boaventura Sousa Santos.

O foco dessa abordagem, pelo menos no primeiro período, consiste justamente na prática dos sujeitos que vivem o cotidiano escolar e na idéia de que a formação se processa por intermédio das relações “em forma de tecido” dessas quatro

²⁵ O conceito de “epistemologia social” da escolarização foi proposto por Popkewitz (1994). Segundo ele, essa expressão refere-se à forma como o conhecimento no processo de escolarização organiza as percepções, as formas de responder ao mundo e as concepções de eu. O “social” que qualifica “epistemologia”, diz ele, enfatiza a implicação relacional e social do conhecimento, em contraste com preocupações filosóficas que buscam asserções de conhecimento universais sobre a natureza, as origens e os limites do conhecimento.

esferas de formação profissional: formação acadêmica, ação governamental, prática pedagógica e prática política. Durante as discussões que precederam à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no entanto, a discussão em torno da formação de professores incide sobre a idéia de uma base comum nacional que se consolidaria em 1990 no documento de criação da Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE). Com a defesa de uma base comum aparece também a preocupação com a superação do enfoque disciplinar comumente presente nas escolas. Passa-se, então, a se falar em “eixos curriculares”, “[...] como espaços coletivos de discussão e de ação que atravessariam cada disciplina do currículo, viabilizando propostas coletivas” (LOPES; MACEDO, 2005). Segundo as autoras, já em 1992, as idéias de um currículo com uma base comum nacional e de eixos curriculares articuladores das experiências de formação originaram uma proposta curricular na UFF que foi objeto de várias discussões em reuniões e fóruns específicos da área de currículo na primeira metade da década – como a reunião da ANPEd de 1992, por exemplo. Essa produção passa a aplicar o conceito de “conhecimento em rede” no campo do currículo, entendendo por isso que o conhecimento que forma professores não é linear nem ordenado, mas constitui redes referenciadas na prática social. A esse se junta o conceito de “complexidade” que serviria de base para a constituição de alternativas curriculares.

Assim, na medida em que passa a problematizar a concepção de currículo que está calcada no conceito moderno de conhecimento, combinadamente, tais estudos tematizam cada vez mais a crise do mundo moderno que se expressa em três esferas: no mundo do trabalho, na produção científica e no questionamento da razão como forma de privilegiada de entendimento do mundo. Formulam-se fortes críticas à modernidade e aumenta a compreensão de que as relações contemporâneas tendem a maior fluidez e horizontalidade. Desse modo, o lugar central conferido ao conhecimento convencional pronunciado pela ciência começa a perder espaço para “outros saberes” relacionados à ação cotidiana. A idéia de que o conhecimento é “tecido”, “tramado” em “rede”, em “rizoma” serve de imagem para questionar a “árvore de saberes” e as fronteiras bem definidas que, com a modernidade, separam o conhecimento científico de outras esferas cotidianas produtoras de conhecimento. Dessa forma, inverte-se a relação moderna entre teoria e prática, pois o espaço prático ganha reconhecimento de lugar onde teorias são, de fato, construídas.

No entanto, se por um lado reconceitua-se a prática no sentido de elidirem-se as fronteiras entre ciência e senso comum, por outro, o pensamento moderno cria um conjunto de processos sociais que estabelecem o que é “oficial”, delimitando o espaço/tempo do “poder” em relação de oposição àqueles que se constituem a partir do cotidiano. De certo modo, os trabalhos nessa perspectiva introduzem questões referentes aos múltiplos contextos que constituem o sujeito enquanto “redes de subjetividades”. “Trata-

se de operar um deslocamento radical [...] que passe a se preocupar com o que se faz em espaços/tempos antes julgados comuns e mesmo ignorados, mas que têm uma enorme importância, já que é neles que vivemos concretamente nossa vida” (LOPES; MACEDO 2005, p.39).

Ao mesmo tempo, desenvolvem-se nessa década no nosso País vários estudos históricos sobre currículo com foco no conhecimento escolar, fundamentados em discussões iniciadas na década anterior em torno das perspectivas políticas do currículo e da nova sociologia da educação. Procura-se, nesse sentido, compreender o desenvolvimento do campo curricular brasileiro, vindo a tornar-se central na agenda de estudos e pesquisas do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) coordenado por Antônio Flávio Barbosa Moreira. Os trabalhos nessa vertente dirigem-se, especialmente, ao estudo do pensamento curricular brasileiro e ao estudo das disciplinas escolares. Nesse sentido, entre a segunda metade dos anos 80 e meados dos anos 90 foram desenvolvidos vários estudos tentando apreender os movimentos de constituição do campo de currículo e das influências da teorização estrangeira nessa constituição. Gradualmente foram sendo incorporadas a essas discussões sobre transferência educacional as categorias de globalização, hibridização cultural e cosmopolitismo. No âmbito dessa perspectiva utilizam-se contribuições de Ivor Goodson, Stephen J. Ball, García Canclini além de outros. Mais recentemente, o grupo tem se debruçado sobre discussões atuais sobre multiculturalismo, hibridismo cultural e identidade, e ensino de currículo (MOREIRA, 2002, 2001a, 2001b).

Segundo Lopes e Macedo (2005), os empreendimentos investigativos de Moreira têm contribuído tanto para a análise das produções teóricas sobre currículo no Brasil, quanto das políticas curriculares implementadas no país, dos currículos vigentes e do papel do professor, como intelectual e pesquisador em ação. Quanto às políticas curriculares, consideram que Moreira procura entender como diferentes discursos curriculares e sociais se hibridizam nessa instância, produzindo diferentes vieses de regulação e controle.

Outra dimensão que se destaca nesses estudos é a da história das disciplinas escolares ou áreas de conhecimento, sobretudo em determinadas instituições educacionais. Tais trabalhos têm buscado diálogo, principalmente, com a produção de Goodson e Ball. Uma característica deles é a consideração dos contextos sócio-histórico-cultural, institucional e biográfico nos quais se desenrolam os processos de construção e reconstrução de uma área ou disciplina escolar em um dado estabelecimento de ensino. As autoras, que participam desse conjunto de estudos, sustentam que “[...] o caminho seguido por uma disciplina em uma determinada instituição é condicionado por fatores internos e externos, a serem examinados em uma perspectiva sócio-histórica” (MOREIRA; LOPES;

MACEDO, 2000 *apud* LOPES; MACEDO, 2005). De modo geral, parte-se das hipóteses de Goodson, mas procura-se ampliá-las considerando os aspectos complexos dos processos de consolidação de disciplinas nos contextos institucionais. Entre os fatores especificamente institucionais que atuam sobre esses processos, destacam-se: o papel exercido por lideranças disciplinares em uma dada instituição; a influência da maior ou menor autonomia institucional frente os mecanismos oficiais de controle curricular; e a influência da formação profissional dos professores da equipe, considerando-se que, no caso de cursos universitários, quanto maior a tendência à especialização, maior a força das tradições acadêmicas. Enfim, toda essa discussão se articula a certas análises da constituição do conhecimento escolar, o qual, nessa perspectiva, é compreendido como uma instância que se distingue de outros tipos de conhecimentos e práticas sociais, já que é transformado mediante processos de transposição didática e de disciplinarização segundo os objetivos da escolarização (LOPES, 2002).

Enfim, se por um lado, a leitura dessa diversidade sugere a existência de um campo rico em produções teóricas e metodológicas, por outro, não tem sido fácil sintetizar e avaliar o momento atual. Uma das características dos nossos tempos, segundo Lopes e Macedo (2005), é a coexistência de teorizações críticas e de discursos pós-modernos em grande parte das produções da área, inclusive com a intensificação da entrada de discursos produzidos fora do campo educacional (como da sociologia, da filosofia, etc.), a partir da qual são geradas associações e mesclas entre diferentes perspectivas. Esses processos não só ampliam as referências do campo, como alteram significativamente sua configuração, constituindo novas identidades, mais difusas e deslizantes. É nesse sentido que as autoras (2005, p.49) defendem que estamos diante de uma “redefinição do campo do currículo”, o que significa “[...] não apenas a reterritorialização das referências da produção em currículo, mas a construção de novas preocupações”.

Ainda que essas linhas ou dimensões da atual produção curricular brasileira não sejam suficientes para abarcar a complexidade do campo, já nos permite reconhecer algumas perspectivas atuais, áreas de interesses e problematizações em torno do currículo e de suas definições políticas oficiais ou não. Trata-se de um campo “híbrido”, como vem sendo afirmado, no qual se misturam influências, estabelecem-se interdependências e produzem-se contestações. Contudo, um campo que não se contenta com a reprodução do já dito e do já visto, mas que segue problematizando a atualidade e experimentando novos artifícios teóricos e analíticos.

3.3 Contextos, campos e discursos: pontos de referência para interpretar a produção de políticas educacionais

Na última década do século XX, proliferaram documentos de reforma educacional no Brasil e no mundo, cujos processos de formulação e implementação têm sido objetos de numerosas análises e debates entre pesquisadores e especialistas de diferentes subáreas da Educação. Entre as muitas estratégias de ação colocadas em funcionamento nesses processos reformistas, destacam-se mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (governos central, estadual e municipal), na gestão das escolas, na formação profissional, especialmente na formação de docentes, nos processos de avaliação, entre muitas outras. Pode-se mesmo dizer que as reformas têm feito parte do cotidiano daqueles que estão envolvidos de algum modo com a educação escolar e, embora mobilizando toda forma de apoio institucional e de recursos humanos e financeiros para sustentar as mudanças propostas, tais políticas reformistas não têm ficado isentas de objeções e de críticas que se formam no interior do campo educativo (LOPES, 2004a, 2004b).

Algumas análises, por exemplo, evidenciam a exacerbação do papel regulador do Estado na definição de políticas internas pautadas nos imperativos econômicos dos organismos internacionais, os processos e efeitos da globalização sobre as mudanças nos currículos nacionais e programas escolares (BALL; BOWE, 1992, GOUGH, 1999, BALL, 2001), assim como as relações e tensões entre as políticas educacionais e os contextos particulares aos quais elas são endereçadas (BALL, 1997, SANTIAGO, 1999; LOPES, 2004a; OLIVEIRA; DESTRO, 2005, CUNHA, 2006) etc. No contexto de uma multiplicidade de temáticas e referenciais teórico-metodológicos, tais estudos apontam para a importância crescente das conexões e interdependências que existem entre os fatores globais e locais, entre economia e educação, cultura e conhecimento, teoria e prática, assim como políticas públicas e culturas escolares.

Com efeito, são as mudanças nas políticas curriculares as que têm recebido maior destaque no âmbito das reformas educacionais conduzidas nas últimas décadas. Segundo Silva (2001), essa centralidade se deve ao fato do currículo constituir um “espaço discursivo” fundamental em que grupos sociais e de interesse disputam os significados sobre o social e o político. Em face disso, desenvolvem-se estudos, sobretudo no Brasil²⁶,

²⁶ Desde o fim dos anos 80 verifica-se a constituição de um espaço de estudos dedicado às políticas curriculares brasileiras, de que é exemplo o número especial do Caderno CEDES (1987), onde três do total de artigos publicados nessa edição já abordavam aspectos específicos de política curricular. De lá para cá, esse campo de estudos se ampliou e diversificou mediante a organização de grupos

que problematizam tais políticas e procuram delinear bases teóricas e metodológicas para uma abordagem analítica consistente com a complexidade desse fenômeno. Uma primeira consequência desses estudos é a constatação de que a formulação e a implementação de políticas curriculares não correspondem simplesmente a processos fundamentados em “técnicas jurídicas”, centrados na elaboração de “normas”, mas, correspondem essencialmente a processos produtivos complexos e plurais, sujeitos às contradições e tensões do campo social. Desse modo, a análise do controle estatal sobre a educação e o currículo modificou-se substancialmente, sendo que hoje procura apreender os novos movimentos do Estado, do mercado e dos grupos sociais na definição do social, do político e do educativo (BALL, 1992, 1997, 1998, 2001, GIMENO, 2000, LOPES; MACEDO, 2006).

De fato, houve por muito tempo e há ainda hoje estudos nessa área que centram seu foco na ação do Estado e na concepção de política educacional como um “pacote” de medidas governamentais no formato “de cima para baixo”. Em contraste com essa perspectiva mais conservadora, é sempre mais freqüente a valorização de outras dimensões do processo político, através de marcos teóricos que destacam a complexidade da produção das políticas curriculares e das relações de poder que as constituem, assim como pela “[...] interpretação da esfera da cultura como não-saturada por determinações econômicas” (LOPES; MACEDO, 2006). É justamente esse aspecto que se considera necessário ressaltar numa análise atual das políticas curriculares brasileiras, no sentido de entender a atuação estatal como parte importante (mas não a única determinante) de um ciclo de produção de políticas e de documentos curriculares que divide o cenário com outros agentes e instituições sociais e do campo educacional. Ademais, defende-se a reinterpretação do próprio entendimento de “determinações estatais”, “uma vez que nessa esfera também são encenados vários conflitos, sem um direcionamento comum obrigatório, o que confere à esfera estatal a dinâmica de poderes difusos não centralizados” (LOPES; MACEDO, 2006, p.5). Ligado a isso, existe todo um debate em curso em torno das influências de uma versão hegemônica da globalização sobre a concepção contemporânea de Estado-Nação, assim como de políticas educacionais e curriculares produzidas no seu interior (TAYLOR; HENRY, 2000, BALL, 2001, DALE, 2004).

Neste ensaio, busca-se explicitar alguns subsídios teóricos e metodológicos que se acredita ajudarem na compreensão da produção da política educacional contemporânea. A inter-relação entre “contextos”, “campos” e “discursos” subsidia o entendimento de que a produção da política constitui um processo complexo que abrange conjuntos de textos e de discursos ao mesmo tempo políticos, culturais e socioambientais.

3.3.1 A cultura na definição da política

Freqüentemente falam-se das inúmeras mudanças globais que cada vez mais incidem sobre as configurações culturais e político-econômicas das sociedades contemporâneas, incluindo transformações no mundo do trabalho e do emprego, avanço da tecnociência com imprevisíveis impactos na vida e no futuro do humano, redefinições do Estado Nação em uma geopolítica globalizada, novas manifestações culturais e sociabilidades referentes ao ambiente e às gerações futuras, interculturalidades, etc. De certo modo, também não são incomuns análises que relevam a importância dessas transformações para o campo da educação em geral, e do currículo em particular, ressaltando seus efeitos em sucessivas reformas políticas e institucionais nas escalas global e local. Aliás, isso tem sido objeto de vários estudos acadêmicos que situam questões referentes às políticas nacionais educacionais e curriculares no processo de globalização em curso (GOUGH, 1999, BALL, 1998, 2001, SAUVÉ; BRUNELLE; BERRYMAN, 2005, SAUVÉ, 2006, MOREIRA, 2005, MOREIRA; PACHECO, 2006, LOPES, 2006).

Constituindo um “guarda-chuva” semântico, o conceito de “globalização” é em geral utilizado para designar um conjunto intrincado de processos variados que afetam não só os sistemas econômicos e financeiros em escala mundial, mas também o cotidiano e a cultura, atingindo, inclusive, aspectos íntimos e a vida privada. No entanto, se por um lado não se confere uma perspectiva totalizadora à globalização, por outro, considera-se que através desse conceito é possível apreender relações de forças que atuam sobre os sistemas culturais e que, até certo ponto, modelam os entendimentos e os modos de ação no campo educativo. Trata-se de conferir uma perspectiva abrangente a esse fenômeno, compreendendo-o a partir dos complexos processos culturais a que está relacionado nos níveis global e local: novas combinações de espaço-tempo, relações entre culturas globais e locais, processos de “hibridização” cultural, relações de poder não determinadas por verticalidades decorrentes de uma análise social que toma a cultura como elemento epistemológico central (HALL, 1997).

Segundo Giddens (1991) e Hall (1998), a globalização implica um movimento de distanciamento da idéia sociológica clássica da sociedade como um sistema bem delimitado, para se concentrar na forma como a vida social e cultural se organiza ao longo do tempo e do espaço. Aliás, a problemática do distanciamento tempo-espaço vem sendo compreendida como um dos aspectos mais importantes da globalização, com visíveis efeitos sobre as identidades culturais e a configuração da vida moderna. Com efeito, o fenômeno da globalização não se aparta da constituição das chamadas “sociedades modernas”. Para Giddens (1990), a modernidade é inerentemente “globalizante”, o que é

evidente na expansão das instituições ocidentais modernas através do mundo, o que tem correspondência nas “quatro dimensões da globalização” apontadas pelo autor: a economia capitalista mundial, o sistema de Estados-Nação, a ordem militar e a divisão internacional do trabalho. Focalizando a estrutura conceitual do distanciamento tempo-espaço, o autor ressalta as complexas relações que se estabelecem entre “envolvimentos locais” (circunstâncias de co-presença) e a “interação através de distância” (conexões de presença e ausência). Segundo ele (1990, p.69), “na era moderna, o nível de distanciamento tempo-espaço é muito maior do que em qualquer período precedente, e as relações entre formas sociais e eventos locais e distantes se tornam correspondentemente ‘alongadas’”. Na sua leitura, a globalização refere-se justamente a esse fenômeno de “alongamento”, na medida em que as formas de conexão entre diferentes lugares ou contextos sociais “se enredaram” por toda a superfície do globo. Assim, a globalização pode ser definida “[...] como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa”. Nesse processo, “[...] a *transformação local* é tanto uma parte da globalização quanto a extensão lateral das conexões sociais através do tempo e do espaço” (GIDDENS, 1990, p.70, itálico do autor).

Assim, uma situação em qualquer parte do mundo pode estar relacionada, via uma complicada rede de laços políticos, culturais e econômicos globais, a fatores que operam a uma distância indefinida desse lugar em questão. No entanto, o resultado não é, necessariamente, um conjunto generalizado de mudanças em uma mesma direção uniforme, diz o autor, mas consiste em tendências mutuamente opostas. Na verdade, a complexidade do próprio processo de globalização revela-se por meio de relações tensas ou então, aparentemente, paradoxais: “ao mesmo tempo em que as relações sociais se tornam lateralmente esticadas e como parte do mesmo processo, vemos os fortalecimento de pressões para autonomia local e identidade cultural regional”. Assim, tal complexidade expressa relações e articulações que não se encerram no plano econômico e, tampouco, esse pode ser “descolado” dos seus efeitos culturais, sociais e políticos.

Sousa Santos (2002) teoriza também nessa direção, considerando inadequadas as explicações “monocausais” e “monolíticas” que afirmam processos de homogeneização e uniformização, já que esse fenômeno parece combinar a universalização e a eliminação das fronteiras nacionais, com o particularismo, as diversidades locais e os comunitarismos. Além disso, diz o autor (2002), a globalização interage de modo muito diversificado com outras transformações no sistema mundial que acontecem concomitantemente, tais como o aumento das desigualdades entre países, entre ricos e pobres, a sobrepopulação, a problemática ambiental, os conflitos étnicos, a migração internacional massiva, a emergência de novos Estados e falência de outros, a proliferação

de guerras civis, o crime globalmente organizado, as condições políticas para a assistência internacional etc. Assim, a globalização é tanto um fenômeno complexo e controverso no que diz respeito à sua caracterização e análise, quanto é, em si, um campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses opostos (hegemônicos e subalternos). Desse modo, Sousa Santos (2002) ressalta que uma abordagem atual da globalização precisa atravessar suas quatro dimensões, a econômica, a social, a política e a cultural, já que não existiria razão para se conferir necessária primazia a alguma delas sobre as demais.

Entre as tensões de formas opostas de globalização (globalização neoliberal e globalização contra-hegemônica), o autor citado lembra que existem questões verdadeiramente globais que parecem escapar à dinâmica dos “globalismos-localismos”. Entre elas, citam-se as “[...] lutas transnacionais pela proteção e desmercadorização de recursos, entidades, artefatos, ambientes considerados essenciais para a sobrevivência digna da humanidade e cuja sustentabilidade só pode ser garantida à escala planetária” (SANTOS, 2002, p.70). Tais lutas se referem à sustentabilidade da vida humana na Terra, à proteção da camada de ozônio, à preservação da Amazônia, da Antártica, da biodiversidade, do leito marinho profundo, ou, ainda, ao espaço exterior e à Lua. Àquilo que se entende por “patrimônio comum da humanidade”. O desenvolvimento desses assuntos tem gerado consciência, mas também resistências poderosas, segundo ele. Os conflitos, as resistências, as lutas e coalizões agrupadas ao redor do patrimônio comum da humanidade mostram que a chamada globalização é na realidade um conjunto de arenas de lutas transfronteiriças, que “têm de ser geridas por outra lógica que não a das trocas desiguais, por fideicomissos da comunidade internacional em nome das gerações presentes e futuras” (SANTOS, 2002, p.70).

Assim, ao lado da compreensão da globalização como processo baseado em uma economia política “pró-mercado”, em relações sócio-políticas absolutamente desiguais e em mudanças no sistema interestatal moderno, com conseqüências particularmente problemáticas para os Estados periféricos e semi-periféricos, a globalização está ligada a questões de ordem cultural. Para Sousa Santos (2002, p.45), apesar de a globalização ser um fenômeno de muitas dimensões, é no domínio cultural “[...] que ela se põe com mais acuidade ou com mais freqüência”. A esse respeito, vários autores conjecturam acerca de inúmeras conseqüências humanas e ecológicas (BAUMAN, 1999, GARCÍA CANCLINI, 2000, CHEW, 2002). Hall (1997), por sua vez, analisa que o avanço e a expansão das tecnologias e a revolução da informação, não só passaram a interferir de modo incisivo na produção material e tecnológica, como também passaram a direcionar uma proporção crescente de recursos humanos para estes setores, exigindo sistemas de educação cada vez mais orientados para essa formação. Ao mesmo tempo, a mídia tem se tornado um elemento mediador em muitos outros processos sociais e culturais, constituindo um

elemento importante tanto na reprodução das condições de produção material das sociedades, quanto na circulação das idéias e valores vigentes nessas sociedades. Não se nega que hoje a mídia sustenta a expansão das trocas econômicas em uma escala global, das quais depende o movimento mundial de informação, conhecimento, capital, produção de bens, *marketing*, investimentos e comércio. Os recursos e os esforços humanos e materiais, nesta virada de milênio, são direcionados aos sistemas do futuro - as tecnologias da informação, digital e/ou genética.

Ademais, há um extenso debate quanto ao alcance e natureza da dimensão cultural da globalização. Um desses debates incide sobre a questão de saber se terá emergido nas décadas recentes uma “cultura global” (FEATHERSTONE, 1997). Segundo esse autor, a idéia de uma cultura global deve se distinguir do conceito de cultura modelado sobre a ordem do Estado-Nação. Se em dado momento as culturas nacionais surgiram juntamente com os processos de formação dos Estados, em outro o projeto de criação de uma cultura comum aparece como um processo, na unificação da cultura, baseado na necessidade de ignorar ou sintetizar as diferenças locais. Quando olhada por esse prisma, a cultura é encarada como um modelo integrado, nada problemático, de valores comuns. Contudo, Sousa Santos (2002) lembra que essas formulações sociológicas têm certa base empírica, fundada na intensificação de fluxos transfronteiriços de bens, capital, trabalho, pessoas, idéias e informações, o que estaria na origem de várias convergências, isomorfismos e hibridizações entre as diferentes culturas nacionais. Todavia, é difícil estender o conceito de cultura para o nível global, e quando isso é feito se corre o risco de reificá-lo.

Desse modo, é crível considerar-se a cultura como um processo social construído na interceptação entre o universal e o particular, como definição de fronteiras e, portanto, como campo das diferenças, dos contrastes e das comparações, como afirma o autor citado (2002). No entanto, parece que se por um lado, o Estado-Nação tem sido considerado o âmbito da diversidade cultural, por outro, também tem sido promotor de processos de homogeneização e uniformidade que esmagam “[...] a rica variedade de culturas locais existentes no território nacional, através do poder de polícia, do direito, do sistema educacional ou dos meios de comunicação social...” (SANTOS, 2002, p.48). Já no plano da economia global e do sistema interestatal moderno, mesmo que não se possa falar de uma cultura global, o autor considera haver espaço para “culturas globais parciais”, no sentido de que abrangem certos aspectos da vida social ou atingem certas regiões do mundo, No entanto, dada à natureza hierárquica do sistema mundial, o autor alerta que é preciso identificar os grupos, classes, interesses e Estados que definem as culturas parciais como globais, controlando pela via cultural a agenda da dominação política.

Desse modo, as relações entre globalização, política e cultura constituem um

conjunto complexo de processos que articulam diferentes fluxos materiais e simbólicos que operam numa ordem global ainda insuficientemente compreendida, mas cujos efeitos não só indicam a existência de diferentes “culturas globais” como também se estendem de modo diferenciado pelo mundo. De fato, “a globalização atinge-nos a todos”, mas certas análises fazem ver que amplos segmentos sociais permanecem quase intocados por muitas de suas dinâmicas. Em outras palavras, “em vez de homogeneizar a condição humana, a anulação tecnológica das distâncias temporais/espaciais tende a polarizá-las” (BAUMAN, 1999, p.25). Por um lado, ela emancipa certos seres humanos das restrições territoriais e tornam extraterritoriais certos significados, diz o autor citado (1999, p.25), mas, por outro, “desnuda o território, no qual outras pessoas continuam sendo confinadas, do seu significado e da sua capacidade de doar identidade”. O problema que se inaugura com toda essa dinâmica é um problema também do significado do global e do local. A liberdade conferida a alguns de se deslocar e agir a distância é também liberdade de criação de significado; outros, porém, confinados às “localidades” separadas por distâncias e obstáculos físicos, permanecem reféns da única localidade que habitam e sobre as quais se movem, e a qual parece ter perdido seu significado.

García Canclini (2000) chama atenção para os efeitos de recrudescimento de fronteiras, menos ligadas aos territórios que à distribuição desigual dos bens e dos mercados. As estratégias globais, segundo ele, contribuem para a configuração de “máquinas segregantes e dispersoras”, cujas políticas de flexibilização laboral, sobretudo, têm sido responsáveis por inúmeras mudanças no mundo do trabalho e na organização dos trabalhadores, assim como pela não efetividade de direitos sociais, assistenciais e socioambientais forjados no interior dos Estados modernos (BECK, 1998).

É nesse entrelaçado de sentidos e significados da globalização (GIMENO, 2006) que se situam as políticas de governo das populações, do sistema produtivo e do trabalho, das culturas cosmopolitas e locais, das relações sociais. Porém, as conseqüências das políticas da globalização são extremamente desiguais, considerando-se que as interdependências (e dependências) constituídas nessa rede²⁷ de relações são assimétricas; engloba processos de globalização capitalista e de mercado, mas não se reduz a este domínio, implicando alterações culturais, sociais e subjetivas; se expressa geralmente por meio da imagem de uma onda expansionista que inunda, coloniza, transforma e unifica o mundo e, assim, implica dificuldades de reconhecer e estabelecer limites e fronteiras. É justamente em relação a esta última característica que se situa a problemática curricular, já

²⁷ A “rede” constitui um “tecido de fios interdependentes em que as conexões são de aspectos muito distintos e na qual operam forças que atuam em direções nem sempre e necessariamente coincidentes” (GIMENO, 2006, p.57). A metáfora da rede e da “trama” é bastante pertinente no âmbito deste trabalho, especialmente para pensar as relações que se estabelecem na produção das políticas curriculares sempre complexas e multi-direcionais.

que diante dela se coloca em questão os “conteúdos culturais” em que devem se apoiar os processos educativos. Nessa direção, como já afirmamos anteriormente, algumas análises críticas têm mostrado como os sistemas de educação são colocados a serviço da produtividade e da competitividade exigidas pelos mercados globalizados, ainda que nessas mudanças aceleradas as referências com as quais lidamos não estejam totalmente claras (BALL, 1997, 1998, 2001, GIMENO, 2006).

Acompanhando os desdobramentos da chamada “virada cultural” para a interpretação dos discursos, práticas e políticas curriculares, Moreira (2005) argumenta que quanto mais centralidade a cultura ocupa nos processos de globalização, mais poderosas são as forças que buscam governá-la, controlá-la, regulá-la. Segundo o autor, articulam-se nesse propósito, a “regulação da cultura” e a “regulação por meio da cultura”. Desse modo, não surpreende que se torne igualmente central nos programas de governo global e local a reforma dos sistemas educacionais e dos currículos, assim como na avaliação e na formação docente. Enfim, para ele (2005, p.7): “[...] as mudanças globais na cultura deixam sinais visíveis nas políticas, práticas e instituições educacionais”, as quais são de natureza conflituosa e, por essa razão, requerem análises que problematizem as “emergências” contemporâneas, como a do multiculturalismo e a da questão socioambiental, por exemplos, e que indaguem como essas emergências atingem, por meio dos currículos e de suas políticas, a formação pessoal e profissional.

O que, de fato, é fundamental ressaltar de toda essa discussão sobre a centralidade da cultura no contexto das globalizações e das transformações que derivam para os campos social e educacional é, precisamente, seu domínio predominantemente “discursivo”. A cultura, nesse sentido, permite a ampliação do próprio terreno inicialmente ocupado pelo político, passando esse a ser compreendido como espaço de produção de conjuntos de significações culturais. Todavia, são as disputas em torno desses significados, as lutas e os embates em torno deles, que entram em jogo numa definição cultural de política curricular. Enfim, a nosso ver, não são os significados em si que importam, mas sim as relações de poder que desencadeiam, já que é no nível das relações de forças que se é incitado e determinado a produzir formas de ação e de pensamento.

Contudo, afirmar o currículo e a política curricular como “política cultural” não elide um conjunto de visões opostas e controversas a esse respeito. Macedo (2006), por exemplo, ao argumentar em favor de uma concepção de currículo como “espaço-tempo de fronteira cultural”, objeta a mescla que alguns autores fazem ao defender a dimensão cultural do currículo e sua definição como “prática de significação”, ao mesmo tempo em que é conferida centralidade ao conhecimento e às relações de poder nos níveis micro e macro, própria das análises políticas críticas. Segundo a autora (2006), que opta pela análise da “diferença cultural” no âmbito dos estudos curriculares, as preocupações das teorizações

políticas e críticas ainda informam os debates sobre currículo no Brasil, o que, de certo modo, dificultaria uma compreensão da dinâmica do currículo como cultura. Na sua perspectiva (MACEDO, 2006, p.287), não é produtivo “[...] assumir que esse espaço-tempo é um lugar de confronto entre culturas com lados definidos, nem que se deve optar por este ou aquele lado”. Seguindo Bhabha (1998), entende que a opção possível escapa à polaridade das controvérsias e oposições, situando-a “[...] na nebulosa fronteira em que é preciso negociar, em que é preciso criar impossíveis formas de tradução” cultural (MACEDO, 2006, p.288) ²⁸.

Esse referencial leva Macedo (2006) a entender tanto a produção dos currículos “formais”, quanto a “vivência” do currículo como espaços de produção cultural em que são negociadas as diferenças mediante relações de poder sempre instáveis. Para ela, currículos escolares são “espaço-tempo de fronteira”, ou seja, “[...] práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas”. Para a autora, trata-se de “[...] um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os ‘saberes comuns’, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições” (MACEDO, 2006, p.289).

Nesse sentido, a autora (2006) argumenta contrariamente a uma distinção radical entre “currículo oficial” e “currículo vivido”, visto que, em casos extremos, a ênfase sobre os textos políticos poderia superestimar a importância dos mecanismos de controle formais via currículo, por um lado, enquanto que o foco exclusivo sobre processos de “resistência” poderia vir a dificultar a compreensão da complexidade do processo político, por outro. Assim, defende que “nesse híbrido” que é o currículo²⁹, as tramas oblíquas de poder tanto fortalecem certos grupos, quanto potencializam resistências. Do mesmo modo, tanto os currículos oficiais ou “prescritos”, quanto os currículos vividos nas salas de aula

²⁸ A obra de Bhabha (1998) constitui uma referência no campo dos estudos pós-coloniais com os quais Macedo (2006) dialoga na sua interpretação do currículo. A diferença cultural para o autor indiano-britânico (1998, p.227-8), “[...] participa de uma lógica de subversão suplementar semelhante às estratégias do discurso minoritário. [...] nos confronta com uma disposição de saber ou com uma distribuição de práticas que existem lado a lado, *abseits*, designando uma forma de contradição ou antagonismo social que tem que ser negociado em vez de negado”. A analítica da diferença cultural nessa perspectiva intervém para transformar a posição de enunciação e não simplesmente para expor uma lógica antagonista.

²⁹ Interpreta-se essa abordagem teórica como uma tentativa de superar a velha dicotomia entre “currículo escrito” e “currículo vivido”. Segundo Macedo (2006), a dicotomia entre currículo escrito, caracterizado pela prescrição e autonomia em face à realidade social, e currículo vivido, marcado pelo dinamismo ativo da construção do conhecimento na vivência da escola, ainda é muito presente nos estudos do currículo. Apesar dos avanços das últimas décadas, ainda se mantêm certas abordagens que reforçam “a lógica de separação entre produção e implementação que está na base dos problemas trazidos por uma concepção burocratizada de currículo” (MACEDO, 2006, p.102). A nosso ver, se alinha a essa perspectiva a definição defendida por Gimeno (2000), segundo a qual a realidade curricular, como jogo, não se atém a uma versão totalmente “formal” nem totalmente “prática”, mas se forma nesse cruzamento. É jogo de vários jogadores. Segundo o autor (2000), nesse jogo, o planejamento de parâmetros de atuação se defronta com as possibilidades abertas pela contingência dos contextos e dos agentes que moldam o currículo.

podem ser vias de expressão de culturas várias, globais e locais.

A partir desses elementos, considera-se possível constituir “pontos de referência” que considerem a dimensão cultural da política curricular, o que não exclui, a nosso ver, seu aspecto político e controverso. Procura-se informar a análise da política – contexto de produção, campos envolvidos e textos e discursos inter-relacionados - com referenciais que não cedam à tendência de tomá-la como um discurso homogêneo e linear, uma “essência” estável e permanente. De modo diferente, assume-se uma concepção de política curricular como espaço de ação e de relações de poder onde se produzem práticas textuais e discursivas fortemente relacionadas com seus contextos de produção e campos científicos e curriculares, devotadas a gerar efeitos concretos nos contextos educacionais.

Evidentemente, essa concepção não despreza a existência de “entremeios” entre os contextos de produção dos textos de política curricular e os contextos práticos de sua implementação e, tampouco, despreza a existência de certa distância entre as estratégias políticas, culturais e econômicas globais ou interestatais e o processo de elaboração das políticas curriculares dos países, já que essas também são mediadas por agentes e instituições locais (BALL, 1992, 1997, LOPES, 2004b). Compreendem-se esses contextos como linhas que se cruzam e se sobrepõem, emaranhando-se ao mesmo tempo em que produzem políticas de currículo. Partindo disso, é caro para nós considerar a política como “texto”, o qual não se dissocia de seu contexto amplo e restrito de formulação.

3.3.2 Contextos e textos de produção da política

A noção de “contexto”, assim como as demais noções trazidas a esta composição teórica, se liga a uma determinada concepção de política que remete a um “espaço autorizado de demarcação de valores” (BALL, 1992, TAYLOR, HENRY, 2000). Um espaço que define “fronteiras” e marca “limites” fazendo com que certo conjunto de valores ou significações apareça. Assim, uma análise de política educacional precisa indagar por quem esses valores são validados e por quem não o são. Isso inexoravelmente está ligado aos contextos de produção e às relações de poder e de controle que atuam na constituição dos significados de uma política específica. Desse modo, as políticas não apenas “projetam imagens de uma sociedade ideal” (BALL, 1992)³⁰, mas deixam entrever um espaço de

³⁰ Ball (1992), ao argumentar que as políticas projetam imagens de uma sociedade ideal, está preocupado com a constituição de políticas educacionais que se inserem no ideal de sociedade

disputa entre projetos de sociedades e, no caso das políticas em educação, confrontos em torno de diferentes visões do que conta ou não conta em um projeto educacional. Evidentemente, como espaços de disputa, as políticas então não estão apartadas de jogos de interesses, de conflitos, de dominações e de questões de justiça. Todos esses aspectos contribuem para evitar o sentido comum da política educacional como matéria incontroversa situada no interior de um projeto político-social supostamente unitário e estável.

As teorizações de Ball (1992, 1997, 1998, 2001) e colaboradores (BALL; BOWE, 1992, BOWE, BALL, GOLD, 1992 *apud* BALL, 1997) ajudam a compreender que as políticas educacionais na atualidade produzem e colocam em funcionamento certos procedimentos que permitem os efeitos de poder circular de maneira contínua, ininterrupta, adaptada e individualizada através do corpo social. Uma “economia do poder” que atravessa os “circuitos” fundamentais do sistema educacional: o currículo, a avaliação, a pedagogia e a organização. Pelo menos essa é, em suma, a análise de Ball (1997) a respeito da Reforma Educacional (*Education Reform Act*) instalada a partir de 1988 no Reino Unido. Nesse sentido, a política não é uma resposta direta aos interesses de uma classe dominante e pode melhor ser entendida como uma resposta a uma configuração de elementos complexos e heterogêneos dominantes (BALL, 1992).

Tal concepção está orientada por uma análise que visa estender-se além do modo de operação do Estado Educacional (*Educational State*), assim como das forças e conflitos em jogo nos aparelhos do Estado sobre as definições do que é considerado educação. Procura desenvolver uma perspectiva para “além dos limites do Estado”³¹ e do seu modo de produção política e jurídica, a fim de examinar algumas “redes de poder”, discursos e tecnologias que atravessam o corpo social da educação: o Estado local, as organizações educacionais e as salas de aula (BALL, 1997). Além de empreender uma análise crítica da política, o autor fundamenta-se em uma perspectiva que denomina de “pós-estrutural”, a qual enfatiza as práticas, os discursos e os textos que entram no jogo do fazer das instituições sociais e dos produtos culturais.

Nessa perspectiva, a política (*policy*) é uma “economia do poder”, um conjunto de tecnologias e práticas que são realizadas e disputadas em determinados espaços. A política é tanto texto e ação, quanto palavras e documentos, tanto o que é ordenado, quanto o que é pretendido. Como “prática”, a política é produzida em um

projetado pelo Thatcherismo, o qual lhe pareceria ser, naquele momento, um sistema ideológico estável em termos de política social e econômica.

³¹ Vale ressaltar a importância conferida ao papel do Estado na bibliografia de língua inglesa sobre políticas educacionais. Roger Dale é hoje considerado um dos mais importantes defensores de análises fundamentadas na centralidade do Estado na formulação de políticas educacionais. Com efeito, essa perspectiva enfatiza as influências dos macro-contextos sobre os profissionais e os níveis micro. No entanto, reconhece que o Estado não é monolítico, já que esse é reconceituado como instância de conflito, sendo capaz de acomodar a complexidade e a diferença em seu interior.

processo instável de dominação, resistência, caos e liberdade e, portanto, não é simples assimetria de poder, já que o controle político nunca é total, em parte devido à agência. Com efeito, é no âmbito dos sistemas educacionais e das práticas de seus agentes nas instituições que a política de fato realizaria seu ciclo.

É nessa direção que se quer apresentar o conceito de “contexto” relacionado à produção dos “textos” de política curricular. Para isso, são apresentadas as idéias consideradas centrais neste campo de teorização e indicadas as principais características do processo de produção da política, considerado desde o ponto de vista das relações complexas que se estabelecem entre diferentes contextos.

O ciclo de formulação da política

Para Ball e Bowe (1992), o processo de produção de uma política curricular é bem mais complexo do que parece à primeira vista. A formulação inicial que os autores desenvolvem a esse respeito envolve um “círculo” ou “ciclo” político contínuo de, no mínimo, três momentos inter-relacionados: a “política pretendida” (*intended policy*), referida à ampla variedade de ideologias que concorrem entre si e que pretendem influenciar a política, expressas tanto nas intenções governamentais e de seus órgãos assessores, como também naquelas provenientes das instituições escolares e de outras arenas políticas onde linhas da política oficial emergem; a “política vigente” (*actual policy*), ligada à escrita da legislação, circulares e documentos de política – os “textos políticos” – os quais visam estabelecer as regras fundamentais para a “implementação” da política e servir de “instrumento” para a sua colocação em prática; e a “política em uso” (*policy-in-use*), atinente às práticas e discursos que emergem das respostas dos profissionais ante a política que se pretende aplicar e a vigente, dentro de seu âmbito de atuação, considerando-se as particularidades de cada contexto e as percepções que são construídas em torno dela. Esses diferentes momentos inter-relacionados da política proporcionam “espaços de manobra” por todo o ciclo da política, permitindo ações de resistência, adaptação, subterfúgio e conformidade no interior das escolas e do sistema educativo. Com efeito, seriam justamente nos contextos micro-políticos das escolas que apareceriam, mais nitidamente, não só as limitações e possibilidades que a política estatal coloca para as escolas, mas, igualmente, as limitações e possibilidades que os profissionais da educação colocam ao Estado na realização de seu escopo de atingir a vida cotidiana das escolas.

Contudo, Mainardes (2006) argumenta que, em seguida, Ball e Bowe teriam

revisado e avançado nessa formulação inicial, considerando que a linguagem então empregada sugeria certa rigidez que não desejavam empregar para delinear o ciclo de políticas. No livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, Bowe e Ball apresentam uma versão mais refinada do ciclo de políticas. Nele, rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação porque ignorariam as disputas e os embates em torno da política.

A partir de uma reformulação, os autores (BOWE; BALL; GOLD, 1992, *apud* BALL, 1997) propõem um esquema de análise da política que privilegia a noção de “contextos” e os fluxos de relações que se estabelecem entre eles. O primeiro é o “contexto de influência”, onde acontecem as principais disputas em torno das finalidades sociais da educação, já que é o “espaço-tempo” em que os conceitos-chaves são inicialmente mobilizados para gerar o discurso político. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países cujas políticas são referência para o país em questão. Em trabalhos mais recentes, Ball (2001) analisa de forma densa as influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais. Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-Nação, numa interação entre global e local, que não se reduz a uma mera transposição e transferência de políticas.

O segundo é o “contexto de formulação do texto político”, geralmente relacionado ao poder central ou estatal, onde se formulam os textos visando ao direcionamento das ações e práticas educativas e institucionais. Esse contexto estabelece uma relação estreita com o contexto de influência, porém de modo nem sempre evidente ou simples. Nele, os textos de política assumem formas de textos legais oficiais, documentos de interpretação e comentários, pronunciamentos oficiais governamentais e não governamentais etc. Como já mencionado, tais textos não são, necessariamente, coerentes e claros, nem se concluem no momento de sua formulação legislativa. Os textos políticos são resultados de disputas e acordos em vários momentos (nas influências iniciais, na micropolítica da formulação do texto, no processo parlamentar, na articulação de grupos de interesses), e em cada um deles os agentes e/ou instituições que atuam competem pelo controle dos significados. Assim, políticas são intervenções textuais, mas isso não significa que sejam inócuas, ao contrário, podem carrear constrangimentos, contradições, mas também espaços e múltiplas possibilidades de interpretações. As respostas a esses textos têm consequências concretas, as quais são experimentadas no interior do terceiro contexto, o “contexto da prática”.

Para os autores, o contexto da prática é constituído pelas possibilidades e limites materiais e simbólicos dos agentes e instituições implicados com a implementação da

política em um contexto prático específico, onde as definições curriculares são, de fato, recriadas e reinterpretadas. É nele que a política produz efeitos que podem representar mudanças e transformações na política originalmente formulada. De um modo geral, esses três contextos estão inter-relacionados, e o que possibilita essa inter-relação é o contexto da prática entendida como espaço de origem e de endereçamento da política curricular. Cada contexto é formado por um número indeterminado de arenas de ação – algumas privadas outras públicas –, onde são travadas lutas, estabelecidos acordos e tomadas decisões *ad hoc*. Trata-se de contextos frouxamente ligados entre si, atravessados por fluxos circulares de informação, de modo que as recriações e reinterpretações produzidas em um dado contexto são, de certo modo, incorporadas pelos demais. No entanto, em termos teóricos e práticos, o modelo proposto pelos autores ainda requer mais dois “contextos” para se completar: o “contexto dos resultados ou efeitos”, no qual a preocupação analítica é com os impactos das políticas em questões como justiça, igualdade e liberdade individual; e o “contexto da estratégia política”, em que se identificam as atividades sociais e políticas que podem mais efetivamente lidar com as iniquidades. Quanto a esse último contexto, Ball (1997) ressalta que se trata de um componente essencial do que Harvey (1990) chama de “pesquisa social crítica” ou, então, do trabalho daqueles que Foucault (1989) chama de “intelectuais específicos”, cujos fins estão ligados ao uso estratégico em situações e disputas sociais particulares.

Nesse esquema compreensivo, os textos de política curricular não estão fechados em si mesmos e, tampouco, seus significados estão à disposição de modo fixo e claro. Como texto, a política é uma produção codificada e decodificada de maneira complexa. Ou seja, por um lado é produzida no cruzamento de múltiplas influências e implicam diferentes intenções e complexos processos de negociação dentro e fora das estruturas do Estado. Contudo, trata-se de um processo, como diz Mainardes (2006, p.53), em que “[...] apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas”, já que os diversos agentes envolvidos estão capacitados de forma diversa. Por outro, embora as determinações legais aspirem a intervir e a normatizar os espaços educativos criando um ciclo de ações e significados qualitativamente diferentes, com determinadas condições em detrimento de outras, as diferentes partes da lei podem ser apropriadas de formas diversas pelos agentes e instituições educacionais, derivando daí resultados muito diferentes que, na realidade, poderiam, até mesmo, atuar contrariamente às definições nacionais. Trata-se de diversidades que não se apagam sob a força da lei, mas, ao invés disso, possibilitam a criação de formas interpretativas e caminhos próprios de compreender e promover as mudanças requeridas. Esse é o principal sentido da “política como texto” (BALL, 1997), segundo o qual os textos das políticas são submetidos a uma pluralidade de leituras em

razão da pluralidade de seus “leitores” ou “consumidores”. Segundo os autores:

Se nós considerarmos esse processo como um ciclo político, então poderemos ver um texto (a Lei) converter-se em um documento de trabalho para as interpretações de políticos, professores, sindicatos e corpos responsáveis de traduzir essa legislação em práticas cotidianas. Ademais, os envolvidos na contínua “clarificação” e geração da política e os que têm de implementá-la não são dois conjuntos de pessoas totalmente remotas e desconectadas. Eles estão conectados em um sentido direto por suas diversas capacidades de afetar o trabalho mutuamente (BALL; BOWE, 1992, p.107, tradução livre).

Essa perspectiva sugere que, inclusive com uma legislação bem detalhada, a política educacional é sempre gerada e implementada dentro e ao redor de um sistema, produzindo conseqüências intencionais e não intencionais tanto para o campo da educação como para o ambiente social que a cerca. Como resultado disso, a lei e os textos que a acompanham expressa tanto conjuntos de intenções políticas e um recurso político para a continuidade dos debates nacionais, quanto um recurso micro-político para que os professores, as autoridades e os pais interpretem e apliquem a política em seus contextos sociais particulares.

Nesse sentido, as atuais estruturas curriculares e as atuais práticas institucionais tornam-se elementos fundamentais no processo de realização da política. Apesar de serem prescritivos e apresentarem estruturas gerais embasadas em suposições sobre o ritmo “normal” e os “níveis” de dificuldade atribuídos às situações concretas, os textos de política estão implicados em um processo complexo de “interpretação” e “adaptação” que incluem as crenças e as práticas escolares existentes. Do mesmo modo, os caminhos da construção de um currículo são dependentes dos paradigmas disciplinares e das subculturas próprias de cada área disciplinar, isto é, de suas políticas e de sua história. Segundo os autores, “as histórias e as culturas de uma disciplina particular podem realmente conduzir a diferentes interpretações de possibilidades e limitações” (BALL; BOWE, 1992, p.105).

Contudo, as formas como os diferentes contextos escolares ou as diversas áreas especializadas vão “responder” às demandas de implementação de uma política curricular, não só variam entre si, como também refletem as diferentes “capacidades” individuais e coletivas dos agentes educacionais envolvidos, “contingências” ou fatores objetivos que podem fazer avançar ou inibir as possibilidades de mudança curricular, assim como “compromissos” e “histórias” dessas instituições. Esses aspectos estariam fortemente relacionados com os processos “locais” de produção da política, e quanto mais altos fossem os graus de capacidade, compromisso e história relacionados à mudança curricular, maiores seriam as chances de “autonomia” na interpretação da política: “[...] os autores do currículo

estão limitados na sua capacidade de controlar os significados embutidos nos textos. Como resultado, tais textos são lidos e apreciados diferentemente em diferentes cenários” (BALL; BOWE, 1992, p.113, tradução livre).

Enfim, um “cenário de mudança” curricular (KNIP; VAN DER VEGT, 1991 *apud* BALL; BOWE, 1992) se compõe de muitos aspectos e fatores inter-relacionados, ao mesmo tempo em que indica o resultado de um processo de auto-reflexão provocado pela intervenção política. Desse modo, pode-se dizer que a mudança curricular pode ser compreendida como uma interação complexa entre a história, a cultura e o contexto da escola e as propostas derivadas da produção dos textos da política. Os processos de interpretação, sempre variáveis de contexto para contexto, podem ser pró-ativos e críticos, por um lado, ou simplesmente reativos e passivos por outro. Desse modo, a política curricular produzida no âmbito nacional permanece como objeto de um permanente esforço de significação. Um processo que não é tanto para ser “implementado” ou “reproduzido” nas escolas quanto para ser “recriado” e “produzido”.

Assim, a idéia de interpretação dos textos adquire um lugar importante nesse modelo. Considera-se que é justamente por meio desse processo que os agentes educacionais são integrados no processo de formulação ou implementação de políticas, o que, de certo modo, é dependente da forma como esse texto político se apresenta:

Um texto *readerly* (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto *writerly* (ou escrevível) convida o leitor a ser co-autor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto. Um texto *readerly* limita a produção de sentidos pelo leitor que assume um papel de “consumidor inerte” (HAWKES, 1977, p. 114). Em contraste, um texto *writerly* envolve o leitor como co-produtor, como um intérprete criativo. O leitor é convidado a preencher as lacunas do texto. Para Ball e Bowe (BOWE et al., 1992), é vital reconhecer que estes dois estilos de textos são produtos do processo de formulação da política, um processo que se dá em contínuas relações com uma variedade de contextos. Conseqüentemente, os textos têm uma clara ligação com contextos particulares nos quais eles foram elaborados e usados. *Writerly* e *readerly* podem aparecer de diferentes formas. Um exemplo disso é a possibilidade do uso dos dois estilos num mesmo texto (a combinação de partes mais prescritivas e partes mais abertas). É possível também que o estilo de textos políticos iniciais seja diferente do estilo de textos secundários (textos de subsídio, produzidos no decorrer da implementação de um programa ou política) (MAINARDES, 2006, p.50).

As inúmeras relações possíveis de se identificar entre o texto de política e seus contextos de produção e interpretativos é, a nosso ver, uma das principais características desse modelo analítico. Concorde-se com Mainardes (2006) quanto à importância que assume essa teorização ao propor a desconstrução de alguns conceitos e certezas nesse campo e ao buscar novos focos de análise. Assim, na medida em que a formulação de Bowe e Ball oferece instrumentos analíticos para compreender a produção e

as trajetórias das políticas de um modo abrangente – contexto de influências, contexto de produção do texto da política, contextos de implementação local, de efeitos e de estratégias –, o foco mais detido em um desses momentos pode ser enriquecido com o uso de subsídios teóricos, talvez mais específicos, para atender a certos objetivos.

Nesse sentido, considerando que o escopo de discutir o contexto de produção dos textos de uma determinada política curricular brasileira, acredita-se ser produtivo explorar ainda, ao lado dos conceitos acima referidos, a noção de “campo” de produção cultural de Bourdieu (2004a-b) e a de “discurso” de Foucault (2006a, 1999). Tais noções complementam a abordagem “contextual” referida e evidencia mecanismos e práticas que não priorizam o modo de operação do Estado, mas se ligam às dinâmicas próprias dos campos de produção cultural implicados com a formulação da política. Desse modo, essas noções ajudam a tematizar a política como instância que produz, reproduz e faz circular sentidos e significados culturais no campo educacional e social.

3.3.3 O campo como mediador na produção da política

Além de relacionar o “texto” ao “contexto”, isto é, de tentar interpretar a produção textual em face das relações que podem ser evidenciadas com o mundo social, político ou econômico, a noção de “campo” utilizada por Bourdieu (2004a-b) enfatiza, especialmente, a dimensão cultural dos processos de produção da política curricular, a qual se produz nas relações entre diferentes campos de forças.

Lopes (2004b), de certo modo, já pratica um exercício analítico nesse sentido ao interpretar a influência de grupos disciplinares no contexto de produção dos textos das políticas³². Esses grupos, segundo a autora citada, são formados por pesquisadores em ensino que atuam como “mediadores” dessas políticas, já que contribuem para que elas

³² Em seus estudos, a autora vem se debruçando sobre processos de mediação das políticas curriculares por grupos disciplinares, especialmente, no âmbito da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), focalizando os modos como grupos especialistas (de ensino de química, física, biologia e matemática) contribuem para a produção da política “abrindo” ou “fechando” possibilidades de leituras por parte das escolas e dos professores. Em sua análise, destacam-se os conceitos de “competências”, “interdisciplinaridade”, “contextualização” e “tecnologias”, idéias consideradas centrais na formulação desses parâmetros (LOPES, 2004b). Num plano mais alargado, em que investiga relações entre níveis globais e locais, a autora (2006) busca compreender como “comunidades epistêmicas” articula-se com comunidades disciplinares, produzindo interações “locais” que se “globalizam”. As comunidades epistêmicas são, em substância, comunidades de *experts* associados em domínios particulares do conhecimento: compartilham convicções de princípios e normas; compartilham convicções causais; compartilham noções de validade, e empreendem uma política comum (ANTONIADES, 2003).

sejam recontextualizadas nos espaços disciplinares escolares. Para ela, as políticas curriculares brasileiras endereçadas ao ensino médio (especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM) são produtos de uma negociação entre atores sociais diretamente envolvidos com as definições do governo (no caso, o MEC) e aquelas das equipes das áreas de ensino de disciplinas específicas responsáveis pela produção de tais documentos. Isso se aproximaria do que Bernstein (1996, 1998 *apud* LOPES, 2004b) denomina “campo recontextualizador pedagógico”, um espaço controlado tanto pelo Estado, pelas suas agências e departamentos, autoridades educacionais e especialistas que trabalham para o desenvolvimento de políticas oficiais, como também pelas universidades, fundações de pesquisa, setores editoriais, e outros subcampos não especializados capazes de exercer influência sobre esse campo recontextualizador. O conceito de “campo” empregado nessa perspectiva é o de Bourdieu (2004a-b), entendido como um espaço de relações de força entre agentes e/ou instituições que se mantém em permanente tensão e embate pelo poder econômico, político e/ou cultural. Nesse sentido, Lopes (2004b) afirma que os campos de ensino nas diversas áreas das ciências atuam como “mediadores” das diretrizes curriculares oficiais, ou seja, intermedeiam a sua produção fora do âmbito governamental. Assim, a partir da negociação entre esses diversos campos, a política hibridizaria tendências pedagógicas variadas, possibilitando diferentes formas de apropriação do discurso pedagógico oficial pelos professores e pelas escolas. A respeito dos documentos de política curricular do ensino médio, diz a autora:

Nesse processo de recontextualização de discursos, os documentos, ao mesmo tempo em que refletem o quadro mais amplo da reforma, produzem os princípios dessa mesma reforma. [...] Os documentos são produções coletivas, que hibridizam os diferentes discursos em jogo. Não devem ser vistos como documentos de uma única autoria... (LOPES, 2004b, p.59-60).

De fato, as políticas educacionais e curriculares são formuladas em “espaços” sociais em que se estabelecem múltiplas relações entre diferentes agentes e/ou instituições e, portanto, requerem uma análise que não apenas se refira ao conteúdo textual dessa produção e tampouco se restrinja ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre texto e contexto. Seguindo Bourdieu (2004a-b) considera-se necessário levar em conta a existência de um universo intermediário entre esses dois pólos muito distanciados, que ele denomina “campo de produção cultural”.

Assim, o conceito de “campo” tem uma função fundamental para compreender a produção da política curricular, já que designa o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições portadores de autoridade e legitimidade

diferenciadas³³ que produzem e difundem conhecimentos e discursos sobre ensino e educação. O conceito de campo circunscreve um espaço parcialmente autônomo em relação às imposições do “macrocosmo”, dotado de leis próprias e que se estrutura segundo a configuração das posições de seus agentes e instituições, da distribuição do capital simbólico, das relações de poder.

Segundo Bourdieu (2004a), a “economia” dos campos procura descrever e definir a forma específica de que se revestem, em cada campo, os mecanismos e os conceitos mais gerais de capital, investimentos e ganhos, assim como suas relações objetivas e históricas. O campo se mantém em um processo de tensão constante por causa da diferenciação na distribuição de poder (ou da autoridade) e das distintas categorias, representações, crenças e esquemas classificatórios que estruturam as ditas relações de poder. Desse modo, são igualmente fundamentais nessas relações outros dois conceitos do autor: o de *habitus*, uma espécie de maneiras de ser interiorizadas ou de senso prático do que se deve fazer em dada situação e que faz a intermediação do agir em um determinado campo; e o de “poder simbólico” que estrutura as relações objetivas e dinâmicas no interior do campo.

O poder simbólico é um poder “invisível” de construção da realidade, capaz de estabelecer uma ordem e um sentido imediato do mundo social. As relações de força que se exprimem através dos sistemas simbólicos devem sua “força” justamente ao fato de elas só se manifestarem neles em forma (irreconhecível) de relações de sentido. Os sistemas simbólicos (estruturados) exercem, dessa forma, um poder “estruturante” e uma função política, já que funcionam como instrumentos de conhecimento e de comunicação que permitem a “integração” social, tornando possível o *consensus* acerca do mundo, o que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social. Segundo o autor citado:

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo, assim, segundo a expressão de Weber, para “domesticação dos dominados” (BOURDIEU, 2004a, p.11, aspas do autor).

Classes e frações de classe se mantêm, assim, em uma luta propriamente simbólica para imporem uma definição de mundo social mais em acordo com seus

³³ Para Bourdieu (2004a, p. 27-28, itálico do autor): “a noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as opções ou práticas de pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades [...] é preciso pensar *relacionalmente*”.

interesses e, ao mesmo tempo, reproduzem nesse domínio, de forma transfigurada, o campo das posições sociais. Esta luta se expressa tanto nos “conflitos simbólicos” da vida cotidiana, como pode ser travada pelos “especialistas” da produção simbólica, ou seja, seus “produtores a tempo integral”. Uma luta que coloca em jogo o “monopólio da violência simbólica legítima”, compreendida como o poder de impor instrumentos de conhecimento e de expressão arbitrários – embora ignorados como tais. Classe e campo de produção simbólica são categorias que aparecem sempre articuladas, porquanto ambas constituem espaços sociais de luta que não se anulam, nem se neutralizam. “O campo de produção simbólica é um microcosmo da luta simbólica entre as classes”, diz Bourdieu (2004a, p.12): “é ao servirem os seus interesses na luta interna do campo de produção (e só nesta medida) que os produtores servem os interesses dos grupos exteriores ao campo de produção”.

Os sistemas simbólicos distinguem-se, fundamentalmente, conforme sua forma de produção, apropriação e circulação em dado campo relativamente autônomo. É crucial nessa definição a existência de um corpo de especialistas ou de um corpo de produtores especializados, o que, de certa forma, se liga ao progresso da divisão do trabalho social e, portanto, da divisão em classes. Conseqüentemente, a formação de corpos especializados conduz a que se “[...] *desaposssem* os laicos dos instrumentos de produção cultural” (BOURDIEU, 2004a, p. 13, *itálico do autor*), reproduzindo-se por meio do domínio simbólico e ideológico, de modo pouco aparente, a estrutura das classes sociais.

Como objeto de luta no interior do campo pelo monopólio da produção ideológica legítima, os “sistemas ideológicos” constituem instrumentos de dominação estruturantes, pois estão estruturados. Esses sistemas reproduzem as estruturas classistas vigentes por intermédio da homologia entre o campo de produção ideológica e o campo da luta de classes. Essa homologia consiste em dizer que as lutas que estão em jogo no interior do campo produzem automaticamente “formas eufemizadas” das lutas econômicas e políticas travadas no campo mais amplo das classes sociais. É de estrutura em estrutura (ou de sistema em sistema), considerada individualmente, que o discurso dominante tende a apreender a ordem estabelecida como uma condição “natural”, por meio da imposição (ignorada) de sistemas de classificação internos e de estruturas mentais ajustadas às estruturas sociais. Como exemplo do modo como um campo especializado transforma em seu interior princípios fundamentais da divisão do trabalho, o autor lembra o sistema de classificação universitário, o qual mobiliza, sob forma irreconhecível, as divisões objetivas da estrutura social e, especialmente, da estrutura do trabalho (teórico e prático), e assim converte propriedades de ordem social em propriedades de ordem natural. Segundo ele (2004a, p.14): “o efeito propriamente ideológico consiste precisamente na imposição de sistemas de classificação políticos sob a aparência legítima de taxionomias filosóficas, religiosas, jurídicas, etc.”.

O poder simbólico é uma forma transformada de outras formas de poder, tornada irreconhecível, transfigurada e legitimada no interior de um campo. É poder de “[...] constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo”. Um poder “quase mágico” que adquire legitimidade e produz efeito de mobilização e só se exerce se for reconhecido como legitimamente exercido, quer dizer, ignorado como arbitrário à revelia de sua arbitrariedade. Isto significa que:

[...] o poder simbólico não reside nos “sistemas simbólicos” em forma de uma “illocutionary force”, mas que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a *crença*. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras (BOURDIEU, 2004b, p.14-15, *itálico e aspas do autor*).

Nesse sentido, o conceito de campo engloba aquilo que o sustenta, uma relativa autonomia e estabilidade, crenças, jogos de linguagem, coisas materiais e simbólicas, e, assim, os atos dos produtores e as obras por eles produzidas, inseridas em uma relação objetiva, histórica e, portanto, situada. As práticas discursivas nesses jogos são importantes arenas onde os agentes lutam pelo poder simbólico e pela hegemonia de modos de ver, perceber e definir o mundo, enfim, de representá-lo e comunicá-lo. Por outro lado, há sempre trocas e fluxos “dentro” e “fora” dos campos, não havendo campos isolados, mas sempre relacionais.

Como todo campo, o científico constitui um campo de forças e um campo de lutas para a sua conservação ou transformação. Desse modo, o autor (2004b) afirma que o que comanda os pontos de vista, as intervenções científicas, os lugares de publicação, os temas e os objetos de pesquisa, etc. é a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes. Ou, mais precisamente, é a posição que os agentes ocupam nessa estrutura que determina suas decisões. Essa estrutura, por sua vez, é determinada pela distribuição do “capital científico”³⁴ que, acumulado no curso de lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores. O capital científico é uma espécie particular de capital simbólico e, portanto,

³⁴ Segundo Bourdieu (2004b), ao campo científico correspondem duas espécies de capital: um poder político, institucional e institucionalizado que se liga à ocupação de posições importantes em instituições científicas, direção de departamentos, comissões, comitês de avaliação, etc., assegurando de tal modo o poder sobre os “meios de produção e reprodução” no campo (contratos, créditos, postos, nomeações, etc.); e outro poder designado pelo prestígio pessoal, mais ou menos independente do primeiro, que repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento do conjunto dos pares ou de fração dele. A cada um desses dois tipos de capital estão relacionadas lógicas diferenciadas: no primeiro caso, a lógica burocrática; no segundo, a lógica “carismática” do pesquisador.

sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento de uma competência atribuída pelo conjunto de “pares-concorrentes” no interior do campo científico. Desse modo, os campos são lugares de relações de forças que implicam tendências e probabilidades objetivas, ou seja, não se movimentam ao acaso. De alguma forma, quem está inserido em um campo usufrui da vantagem de conhecer o domínio das leis imanentes do campo, leis que se inscrevem na realidade como tendências e que conferem “o sentido do jogo”. No entanto, aqueles que não adquirem as disposições que o campo exige, arriscam-se a todas as conseqüências ligadas a isso, inclusive à marginalização. Mas eles podem, ao contrário, lutar com as forças majoritárias do campo, impor resistências às estruturas, e tentar modificá-las em razão de suas próprias disposições. É nesse sentido que Bourdieu (2004b, p.29) diz que “[...] o campo é um jogo no qual as regras do jogo estão elas próprias postas em jogo...”

Bourdieu (2004b) lembra que uma das grandes questões que surge com relação ao campo científico diz respeito ao grau de autonomia de que usufrui. Correlativamente a isso, coloca-se o problema de saber qual a natureza das pressões externas, a forma sob a qual elas são exercidas, créditos, ordens, interdições, instruções, contratos, e em contrapartida, a forma sob a qual se expressam as resistências que caracterizam a autonomia, ou seja, “[...] os mecanismos que o microcosmos aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas” (BOURDIEU, 2004b, p.21). De fato, acredita-se que as pressões externas de diversa natureza só se exercem por intermédio do campo, já que são transfiguradas pela lógica e dinâmica própria de um dado campo. Uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo é sua capacidade de “refratar” sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas. Na perspectiva de Bourdieu (2004b), uma forma de reducionismo analítico seria justamente reduzir as leis segundo as quais um campo funciona pelas leis sociais que lhes são exteriores.

Entre algumas propriedades específicas do campo científico, o autor destaca uma forma particular de crença que é o “interesse científico”, ou seja, um interesse que em relação a outras formas de interesse correntes na sociedade (como aquelas presentes no campo econômico, por exemplo) aparece como totalmente “desinteressada” e gratuita. Uma espécie de “interesse pelo desinteresse”, como um completo “desapego”. Contudo, essa forma particular de “illusio” inerente ao pertencimento a um campo se defronta com tudo o que de fato acontece nas práticas cotidianas do campo, as quais denunciam que os cientistas ou os autores, por exemplo, buscam “chegar primeiro”, lutam por um lugar privilegiado no campo, onde possam “brilhar”. Com efeito, a luta científica é uma luta entre adversários que usam como arma seu capital científico, sendo importante, porém, que estejam de acordo, como em um jogo, a se submeter a uma espécie de arbitragem do “real”.

Segundo Bourdieu (2004b), é isso o que distingue o campo científico de outros campos, o acordo acerca dos princípios de verificação da conformidade ao “real”, dos métodos comuns de validação do trabalho científico, um “contrato tácito”, ao mesmo tempo político e cognitivo, que funda o trabalho de “objetivação”.

Evidentemente, a essa lógica interna confrontam-se pressões externas e a “força da razão e dos argumentos” freqüentemente é contrariada e, até mesmo, em certos casos, anulada, por forças exógenas, especialmente no caso das ciências que estão a meio caminho de conquistar sua autonomia. É assim, diz Bourdieu (2004b), porque, entre outras razões, a “economia antieconômica” da ordem propriamente científica ainda é enraizada na economia e porque mediante ela se tem acesso ao poder econômico ou político e às estratégias que visam conquistá-lo. De fato, “a atividade científica implica um custo econômico, e o grau de autonomia de uma ciência depende, por sua vez, do grau de necessidade de recursos econômicos que ela exige para se concretizar...” (BOURDIEU, 2004b, p.34).

Com efeito, a noção de campo também tem sido utilizada para interpretar a emergência de um espaço de produção cultural heterogêneo em torno do acontecimento ambiental. Autores como Herculano (1996) e Carvalho (2001) consideram o “campo ambiental” um “locus” de relações sociais, cuja dinâmica própria produz saberes, identidades, práticas e políticas organizadas em torno da produção e reprodução da crença na natureza como um “bem” e orientadas pela emergência de uma problemática eminentemente ética. O que faz desse conjunto de relações sociais um campo de produção cultural específico é exatamente sua organização instituída e, por isso, instituinte de relações objetivas – materiais e simbólicas - entre diferentes agentes que, não obstante compartilhem questões de interesse do campo, também sustentam pontos de vistas diferentes e competem pelo poder simbólico e pelo capital econômico, social e cultural. No entanto, a crença na natureza como um bem não se encerra no interior desse único campo, mas, ao contrário, passa a permear, nas condições da modernidade, vários campos e subcampos. Segundo Carvalho (2001, p.37), “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”. Desse modo, os diferentes campos buscam ampliar a capacidade de influência de seus princípios sobre outros campos. Isso faz com que os produtos provenientes do campo ambiental, sobretudo os associados a uma ética prática, tenham uma circulação ampliada, estendendo-se a um universo social bem mais compreensivo do que aquele no qual se pode identificar sua origem.

De fato, os debates em torno das questões ambientais na atualidade não se atêm aos movimentos ecológicos e ambientalistas, nem a determinadas esferas da

sociedade ou de setores governamentais ou não-governamentais, públicos ou privados. É crescente sua expansão e apropriação por vários campos e subcampos sociais, resultando daí uma diversidade de sentidos e modos de se relacionar com o tema e suas problemáticas. No caso dos currículos da educação superior, considera-se que um processo de “ambientalização curricular” requer uma abordagem analítica que não se aparte dos contextos nem das dinâmicas gerais dos campos científicos e curriculares específicos a que está relacionada. Não é possível tratar da ambientalização curricular em termos puramente técnicos; é necessário considerar a multiplicidade de significações e definições a que está sujeita, assim como os processos de disputa simbólica em que é formulada.

A teoria dos campos, nessa perspectiva, oferece elementos que contribuem para demarcar o lugar do debate socioambiental nos diferentes campos da ciência, de um modo geral, e nos territórios epistêmicos e metodológicos dos currículos da educação superior, de forma particular. Com isso queremos enfatizar que as disposições sobre o currículo e, sobretudo, sobre a política curricular, recontextualizam e conferem significados ao debate socioambiental segundo o lugar e a posição que essa questão assume nos campos científico-acadêmicos e curriculares específicos. Todavia, é importante destacar a dificuldade, já apontada por Moreira (2005), de se generalizar uma perspectiva sobre os “currículos da educação superior”, já que são marcantes as diferenças que existem entre os vários cursos e as áreas do conhecimento que compõem esse nível de ensino, cada qual com seus objetivos específicos, suas concepções de currículo, discursos pedagógicos e campos de interesse e de ação.

A hipótese que viemos construindo, assim, consiste em pensar que a composição do assunto socioambiental no contexto de produção das políticas curriculares brasileiras ocorre em face da definição dos objetivos educacionais e profissionais de cada campo científico-acadêmico e curricular e, portanto, surge entretecido com as questões particulares que os informam. Desse modo, a gradual inserção desse assunto nos projetos sócio-culturais dos currículos da educação superior faz surgir conjuntos diferenciados de discursos e significados educacionais sobre a problemática socioambiental, os quais têm de ser analisados não só a partir das condições contextuais que estão na base da sua formulação e disseminação, como também das referências, estruturas e dinâmicas que fazem funcionar cada campo em particular.

A noção de campo, nesse sentido, orienta uma interpretação do que vem a ser o “contexto da prática” que atua na produção do texto de política curricular. Por meio desse conceito, as “práticas” que mais diretamente contribuem para a definição do texto de política não são, necessariamente, as “práticas escolares ou pedagógicas”, entendidas como aquelas que se desenvolvem no interior das instituições de ensino. Compreendem, especialmente, outras práticas - produzidas no interior de um campo cultural ao mesmo

tempo em que o produzem -, que envolvem agentes individuais e/ou institucionais ligados ou não entre si por meio de entidades organizativas, comunidades científico-acadêmicas, grupos de pesquisa etc., que geram uma série de práticas “discursivas e não discursivas” no sentido de Foucault (1989). São essas práticas heterogêneas e “raras”³⁵ que, a nosso ver, desencadeiam efeitos mais diretos na composição das políticas curriculares, uma vez que são elas expressões que definem “campos de enunciação” e “lugares de visibilidade” (DELEUZE, 1998).

Ressalte-se, no entanto, que não se deseja efetuar uma distinção absoluta entre práticas discursivas e não discursivas, até por que essa seria uma problemática que foge ao escopo deste trabalho. Procura-se, tão somente, demarcar a existência de conjuntos ou “níveis” de práticas que fazem parte ou atingem de alguma maneira a constituição da política curricular como texto e como discurso cultural. Conjuntos de práticas que englobam tanto enunciados de diferentes ordens – científico-acadêmicas, políticas, filosóficas, etc. -, como formas organizativas, institucionais, etc. Assim, não é importante distinguir o que é discursivo do que não é. Antes importa buscar entender como certas práticas se relacionam entre si definindo ou estabelecendo o “lugar” da problemática socioambiental no interior do campo e por essa via passando a compor os discursos e os textos das políticas curriculares nacionais. Nesse sentido, no próximo texto procura-se avançar um pouco mais na compreensão do conceito de discurso, indicando suas implicações para uma teorização sobre a produção da política curricular.

3.3.4 Discurso, poder e política curricular

Depois de teorizar sobre os conceitos de contexto e de campo para uma compreensão da produção da política, apresenta-se o conceito de discurso na acepção de Foucault. Neste texto procura-se apresentar essa noção segundo sua apropriação principalmente por Ball (1997), bem como a partir de uma interpretação particular de alguns trabalhos de Foucault (1989, 1999, 2006a).

³⁵ A respeito da “raridade”, pode-se dizer que tanto as práticas discursivas quanto as não discursivas são raras, isto é, tanto “as coisas ditas”, quanto “as coisas vistas” não são totalmente claras, evidentes. Enunciados e visibilidades, como afirma Fischer (2003, p.374-5), “são raros porque há um vazio em torno deles, já que são possibilidades, múltiplas, que ao pesquisador cabe descrever”. No entanto, para reconhecer esses vazios é preciso nos deter nos detalhes e nas minúcias das práticas envolvidas, já que nem tudo é tão prontamente sabido e “dado”. Essa também é uma atitude “indiciária” no sentido de Ginzburg (1989). Uma atitude que visa a sair da superfície das crenças comuns e a colocar em dúvida àquilo que se vêem nomeando e qualificando a longo tempo de modo quase natural.

A política como discurso

Como já mencionado, Ball (1992, 1997), em suas análises no campo da política curricular, apresenta uma concepção de política que a considera ao mesmo tempo "texto" e "discurso". Para ele, a política é uma produção codificada de maneira complexa por meio de disputas, acordos, lutas no interior dos campos de produção cultural, nos contextos de formulação do texto político, etc., e decodificada de maneira igualmente complexa via reinterpretações conferidas por agentes da educação em suas relações com a história, experiências, habilidades, contextos particulares, etc. Apreendida dessa maneira, a política é, ao mesmo tempo, contestada e permanentemente inconstante, uma vez que jamais se completa ou chega a fixar um único significado ou sentido. Contudo, embora na sua dimensão de texto a política se mantenha sujeita e aberta a inúmeras possibilidades de leituras, seus formuladores não deixam de tentar controlar os significados por meio de diversos expedientes e de orientar o que seria uma "leitura correta". Evidentemente, isso está ligado às lutas pela afirmação de certas influências e agendas na produção do texto da política, a partir da qual se estabelecem as "vozes" reconhecidas como legítimas e, na contrapartida, sua "periferia". Em parte, a opacidade dos textos de política curricular decorre justamente desses dissensos que atravessam a sua formulação. Para o autor citado, a política como texto e a política como discurso são, assim, abordagens complementares.

Ball (1997) ancora-se na noção de "discurso" utilizada por Foucault. Segundo o professor da Universidade de Londres, a política é também, ela mesma, uma "prática discursiva" e, assim, produz sistematicamente os objetos de que fala. Não simplesmente diz algo "sobre" os objetos ou os "identifica" de alguma maneira, mas, efetivamente, os produz e ao fazer isso oculta o processo de sua própria invenção. Nesse sentido, a política ou os conjuntos de políticas se movem a partir de "corpos discursivos", os quais se articulam intimamente com o poder. É justamente por meio dos discursos que a política exerce seus mais eficazes poderes, controlando o que pode ser dito e produzindo "regimes de verdade". Disso decorre uma importante implicação: o discurso, em Foucault, não coloca o problema do "sentido" nem se refere ao campo propriamente "simbólico", mas remete às relações de força, de desenvolvimentos estratégicos e de táticas. Para Foucault (1989), o que se deve ter como referência não é o grande modelo da língua e dos signos, mas sim o "da guerra e da batalha". A relação que importa na história é de poder e não de sentido. Por isso, as análises da história não deveriam buscar a inteligibilidade dos sentidos e dos significados, mas sim a inteligibilidade das lutas, das estratégias e das táticas. É a "mecânica" do poder, suas "engrenagens" que interessa a uma análise do discurso. A partir disso, coloca-se o problema do modo como o poder se concretiza no cotidiano, suas malhas e redes, suas

formas de transmissão e de exercício. Enquanto se olhava apenas para as significações econômicas ou ideológicas das práticas sociais, dava-se pouca importância a esses problemas ou, mesmo, não se formulavam.

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 2006a, p.10).

Nesse sentido, Ball (1997) faz notar que o Estado é um “ponto” no diagrama do poder e não seu centro de irradiação. Aliás, nos termos de Foucault (1989), em qualquer sociedade existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social, as quais não podem se estabelecer, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem certa “economia dos discursos de verdade”: por um lado, somos conduzidos pelo poder a produzir a verdade, por outro, só podemos exercê-lo através da produção da verdade. Então, nesses termos, o efeito da política é principalmente discursivo, autorizando certos discursos e interditando outros. Contudo, Ball (1997) considera que, se estamos todos enredados em uma complexa rede de discursos variados, não há porque se pensar que certos conhecimentos ou discursos possam ser totalmente banidos da cena de luta ou que, ao contrário, outros possam ser enunciados sozinhos. Segundo ele, é preciso ter em conta a instabilidade dos processos pelo qual um discurso pode ser tomado como um instrumento e efeito do poder ou, então, um obstáculo e ponto de resistência para uma oposição estratégica.

Com efeito, os discursos que acompanham as políticas importam não apenas porque estão presentes no dia-a-dia de quem atua na universidade por meio do plano político-pedagógico, mas também porque são elementos que participam das manutenções e mudanças que se operam na vida profissional dos docentes, na sua relação com os colegas, alunos, instituição e sociedade (BALL; BOWE, 1992)³⁶. Assim, os textos e os

³⁶ Quanto aos resultados práticos, Ball (1997) esclarece que sua concepção de política como texto e como discurso não minimiza nem marginaliza, em absoluto, os efeitos da política. O que ele reitera com sua análise é que não é possível conferir um “sentido” unidirecional às políticas, visto que seus efeitos (respostas) são variados conforme os diferentes contextos. Para ele, no campo da prática, os efeitos gerais e específicos das políticas aparecem, freqüentemente, combinados. Daí surge uma dificuldade concreta de se analisarem as mudanças efetuadas sem negligenciar seu nível de abrangência, seu alcance. O autor também distingue entre efeitos de primeira ordem, que são as mudanças nas práticas ou estruturas (que são evidentes em locais particulares e no âmbito de sistemas como um todo), e os de segunda ordem, que se referem aos impactos dessas mudanças

discursos das políticas podem sim se tornar “outros” nos “mundos da vida”. Ao término da redação textual de uma política, talvez ela já não exista mais tal como foi concebida e não há intenções ou “vontades” subjetivas para serem trazidas à tona, para orientarem sua “exegese”. O que sobra, provavelmente, é um tipo de discurso construído na luta e na disputa pelos significados, que levado para os contextos particulares, é então (re)tomado, (re)contextualizado, (re)interpretado e (re)significado pelos vários agentes que assumem a responsabilidade pela concretização do currículo. Nesse sentido, Ball (1997), defende que é preciso reconhecer e analisar a existência e a permanência de discursos dominantes e regimes de verdade – como os do neoliberalismo e os da teoria da gestão, por exemplo –, dentro da política social e educacional.

Esse entendimento coloca as políticas curriculares em relações com outros discursos, o que sugere efeitos muito concretos nos contextos a que são endereçadas. Tanto a política que se produz no contexto de influência, quanto no de produção do texto, ou, mesmo, no contexto das práticas escolares produzem, reproduzem e fazem circular determinados discursos. Lopes (2006a) considera que um dos méritos dessa teorização é a possibilidade que oferece de pensar que o mundo globalizado não é necessariamente homogêneo nem produz homogeneamente políticas de currículo. Essa análise permitiria, justamente, que se identificassem traços de “homogeneidades” e “heterogeneidades” nas políticas de currículo nacional e de avaliação em países distintos, o que indica, mais uma vez, a circulação desses discursos nos níveis global e local. Nesse sentido, a autora citada propõe que a investigação leve em conta os “instrumentos” ou, ainda poder-se-ia dizer, as “máquinas”, que tornam possíveis tais processos de homogeneização ou diferenciação:

Nesse sentido, parece-me mais produtivo investigar nas políticas de currículo como se desenvolve simultaneamente um processo global e local, alguns diriam glocal, que impõe determinadas concepções comuns, mas também abre espaço para a reinterpretção, a modificação, a leitura diversa dos padrões previamente estabelecidos, em virtude da própria negociação inerente ao processo de imposição. Para tanto, talvez valha a pena pensar em quais são os *instrumentos de homogeneização*, para usar uma expressão de Appadurai (2001), nas políticas de currículo. Dessa forma, torna-se menos importante tentar entender o que há de homogêneo nas políticas de currículo nos diferentes países no mundo ou nas diferentes ações políticas em um dado país, mas quais são os instrumentos utilizados para tentar produzir tal homogeneidade... (LOPES, 2006a, p.39, itálico da autora).

Ademais, essa perspectiva também permitiria interpretar que os diferentes modos de significação das políticas têm levado à produção de textos “híbridos” (LOPES, 2006a), já que neles se fazem “mesclas” de diferentes discursos, até mesmo, dentro de um único documento. Para a autora (2006, p.40), “[...] o híbrido não resolve as tensões e

sobre as configurações de acesso social, oportunidade e justiça social.

contradições entre os múltiplos textos e discursos, mas produzem ambigüidades, zonas de escape dos sentidos”. Nessa definição de currículo, resistência e dominação não ocupam posições fixas, mas se mantém em permanente jogo e negociação. Significa dizer que as lutas no território do currículo são, ao mesmo tempo, políticas e culturais.

O discurso como espaço de lutas

Avançando no que foi dito anteriormente, explora-se um pouco mais as ligações entre “discurso”, “verdade” e “poder”, visando compreender como essas noções estão relacionadas de modo inseparável no pensamento foucaultiano. Como se sabe, para Foucault (1999), o discurso não remete apenas a um conjunto de fatos lingüísticos, nem obedece somente às suas leis formais, mas trata, fundamentalmente, de fatos polêmicos e estratégicos. Assim, procura-se apresentar alguns elementos do trabalho desse autor que podem auxiliar em uma análise de políticas curriculares, as quais, sendo da “ordem do discurso”, não estão desligadas dos processos de luta e de relações de poder.

Uma primeira constatação, é que não é fácil definir o discurso. Foucault (2004) já admitia isso desde sua “Arqueologia”: “[...] creio ter-lhe multiplicado os sentidos: ora domínio geral de todos os enunciados, ora grupo individualizável de enunciados, ora prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados...” (FOUCAULT, 2004, p.90). Retomando esse assunto na Aula Inaugural no Collège de France pronunciada em 1970 (FOUCAULT, 2006a), considera que o discurso designa conjuntos de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, sobretudo, a regras de funcionamento comuns que não estão restritas às formas lingüísticas, mas reproduzem certas cisões historicamente determinadas, produzindo, assim, grandes separações na história e no discurso³⁷.

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2006a, p.8-9)

³⁷ Quanto a essas cisões, pode-se citar a grande separação entre razão e desrazão investigada por Foucault (2001). No campo dos estudos ambientais, Machado (2005), como mencionado na primeira seção deste trabalho, analisa a cisão histórica no discurso do desenvolvimento operada, em meados do século XX, pela emergência do discurso sustentabilidade.

O discurso é, assim, um alvo permanente de procedimentos de controle: alguns que se exercem, de certo modo, desde o exterior, colocando em jogo o desejo e o poder; outros que funcionam controlando sua aparição e sua dimensão de acontecimento; e, outros, ainda, que determinam as condições de seu funcionamento, impondo aos indivíduos que os pronunciam certas regras, impedindo, desse modo, que todos tenham acesso a eles. Rarefação, enfim, dos sujeitos que falam (FOUCAULT, 2006a).

Quanto ao primeiro conjunto de procedimentos, tem-se que o discurso está sempre sob diferentes tipos de “interdições” que se cruzam formando uma grade complexa e modificável por meio da qual todo discurso é controlado. Sabe-se que, na nossa sociedade, não se pode falar de tudo, em qualquer lugar, e que não é qualquer um que pode falar de qualquer coisa. Foucault (2006a) aponta três tipos de interdições que se cruzam e se reforçam mutuamente: do objeto, da circunstância e do sujeito. Em todos os casos, o discurso é o lugar onde se exerce o poder e não o lugar da “pacificação” e da “transparência”. Em face de sua opacidade, as lutas se dão justamente pelo seu domínio.

Além dos interditos, o discurso também está sujeito a determinados tipos de oposições, tais como entre razão e loucura, ou entre verdadeiro e falso. Há tempos produzem-se mecanismos que determinam rejeições e separações, que dizem que discursos podem ou não circular, ser ou não acolhidos como verdadeiros, servir ou não de testemunha na justiça. Foucault (2006a) insere a “grande” separação do verdadeiro e falso, que marca a história ocidental, como um sistema de exclusão ligado a uma “vontade de verdade” que atravessou séculos, sustentado por todo um sistema de instituições. Um sistema de separação historicamente constituído, porquanto radicalmente diverso do discurso verdadeiro no sentido dos poetas gregos do século VI. Entre esses, o discurso ao qual era preciso se submeter, o que reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito e segundo determinados rituais. Século mais tarde, diz o autor (2006a), a verdade já não residia mais no que “era” o discurso, nem no que ele “fazia”, mas residia no que ele “dizia”: “chegou o dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação a sua referência” (FOUCAULT, 2006a, p.15).

A importância que o enunciado adquiriu – separando-se daquele que o enunciava -, deu forma geral à vontade de saber que se desenvolveu mais tarde nas sociedades modernas. Uma divisão que afirmou uma vontade de verdade que não cessou de se deslocar: “[...] as grandes mutações científicas podem talvez ser lidas, às vezes, como conseqüências de uma descoberta, mas podem também ser lidas como a aparição de novas formas na vontade de verdade” (FOUCAULT, 2006a, p.15). De fato, como já mencionado, desde o século XVIII conhece-se uma vontade de verdade que em muito difere da vontade de saber da cultura clássica. Desde sua formação, entre os séculos XVI e XVII aparece uma

vontade de verdade que, antecipando-se ao espantoso desenvolvimento das ciências posteriormente, já desenhava os contornos de um modo de conhecer muito específico que impunha uma forma de ver e uma posição que, de modo geral, indicava o nível técnico do qual deveriam investir-se os conhecimentos para serem efetivamente verificáveis, classificáveis e úteis:

Tudo se passa como se, a partir da grande divisão platônica, a vontade de verdade tivesse sua própria história, que não é a das verdades que constroem: história dos planos de objetos a conhecer, história das funções e posições do sujeito cognoscente. História dos investimentos materiais, técnicos, instrumentais do conhecimento (FOUCAULT, 2006a, p.17).

Assim como outros sistemas que funcionam como procedimentos de exclusão, a vontade de verdade não pôde se realizar sem um amplo suporte institucional. Durante todo o tempo é reforçada e reconduzida por um conjunto de práticas variadas encarregadas pela sua perpetuação: pedagogia, sistemas de livros, edições, bibliotecas, sociedades de sábios de outrora e laboratórios atuais. Porém, essa vontade de verdade sustenta-se, ainda, pelo modo como o saber é aplicado, valorizado, distribuído e, de certa forma, atribuído em dada sociedade. Tais suportes e formas de distribuição institucional na nossa sociedade, que é exemplar a esse respeito, tende a fazer com que essa vontade de verdade exerça pressão sobre outras formas de discursos, isto é, atue como uma força, de fato, coercitiva. Afinal, há séculos, é ela a que mais tem se reforçado e se tornado incontornável, apesar de ser também a que mais se disfarça sob a própria idéia de verdade. E, talvez, a razão disso, diz Foucault (2006a, p.20), seja porque o “discurso verdadeiro” assume na nossa sociedade uma forma que não pode reconhecer essa vontade de verdade que o atravessa e que o liga ao desejo e o poder. Assim é que só aparece uma verdade que seria “[...] riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir...” (FOUCAULT, 2006a, p.20) tudo aquilo que, em nossa história, procura contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão.

Contudo, como já referido, há outros procedimentos de controle e delimitação do discurso que funcionam internamente a ele, sobretudo, como princípios de classificação, de ordenação e de distribuição. Nesse nível, os procedimentos não se referem à dimensão do discurso que põe em jogo o desejo e o poder (vontade de verdade), mas sim visam submeter sua dimensão de “acontecimento” e de acaso.

É verdade que em todas as sociedades (ou, pelo menos, pode-se dizer em sua maioria), há certos tipos de narrativas que se repetem, fazem variar, são fórmulas, textos, conjuntos de discursos que se multiplicam conforme circunstâncias bem

determinadas. Em suma, Foucault (2006a) fala da existência regular nas sociedades de uma espécie de “desnívelamento” entre os discursos: há discursos que estão na ordem do cotidiano e por isso passam com o ato mesmo que os pronunciou; e há discursos que estão na “origem” de certo número de atos novos de fala, esses que irão posteriormente retomá-lo, dizê-lo indefinidamente, para além de sua formulação. Quanto a esses últimos, “nós os conhecemos em nosso sistema de cultura: são os textos religiosos ou jurídicos, quando se considera o seu estatuto, e que chamamos de ‘literários’; em certa medida textos científicos” (FOUCAULT, 2006a, p.22).

Esse desnívelamento é “deslocamento” entre certos discursos criadores e aqueles que, de formas variadas, os repetem, glosam, comentam. Muitos “textos maiores”, diz Foucault (2006a), se confundem e desaparecem, vindo, por vezes, os discursos que comentam tomar o primeiro lugar. É um deslocamento sempre instável, inconstante e relativo, uma relação que não cessa de se modificar através do tempo, ainda que a função do deslocamento permaneça. Contudo, o princípio de um deslocamento encontra-se sem cessar repostado em jogo e o desaparecimento radical do desnívelamento entre esses discursos é, então, jogo, utopia ou angústia...

Jogo, à moda de Borges, de um comentário que não será outra coisa senão a reparação, palavra por palavra (mas desta vez solene e esperada), daquilo que ele comenta; jogo, ainda, de uma crítica que falaria até o infinito de uma obra que não existe. Sonho lírico de um discurso que renasce em cada um de seus pontos, absolutamente novo e inocente, e que reaparece sem cessar, em todo frescor, a partir das coisas, dos sentimentos ou dos pensamentos. Angústia daquele doente de Janet para quem o menor enunciado era como “palavra de Evangelho”, encerrando inesgotáveis tesouros de sentido e merecendo ser indefinidamente relançado, recomeçado, comentado (FOUCAULT, 2006a, p.23-4, aspas do autor).

Observa-se que Foucault (2006a) indica que quando se está no nível do comentário, o desnível entre o primeiro e o segundo texto desempenha duas funções realmente importantes, que valem a pena destacar: por um lado, permite construir indefinidamente novos discursos, já que o fato de o texto primeiro “pairar acima” também lhe confere o estatuto de discurso sempre reatualizável, portador de sentido múltiplo ou oculto, o que funda uma possibilidade aberta de falar; por outro lado, o comentário tem o papel de dizer “enfim”, isto é, de dizer o que já estava articulado no texto primeiro. O comentário, essa série de discursos que decorrem de um primeiro, defronta-se, assim, com o paradoxo de “[...] dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito” (FOUCAULT, 2006a, p.25). Esse processo acontece no interior do próprio discurso. O comentário não é outra coisa senão a repetição daquilo que já existia em seu ponto de partida. E é exatamente esse seu funcionamento no interior do discurso que Foucault identifica como um procedimento de

exclusão, pois o comentário “maquina” contra o discurso tornando-se sua parte, diz a respeito do texto primeiro, mas lhe impõe certo modo de fazê-lo. O comentário transfere a multiplicidade aberta pelo acontecimento discursivo “[...] para o número, a forma, a máscara, a circunstância da repetição. O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT. 2006a, p.26).

Um outro princípio de rarefação do discurso, que age nesse mesmo nível, é a figura do autor. Autor, no sentido aqui empregado, não se refere ao indivíduo que pronuncia ou escreve um texto, mas sim à função que desempenha em uma dada época, já que a noção de autor é aqui um “[...] princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT. 2006a, p.26). Trata-se de um princípio que não atua em todos os discursos, já que muitos existem sem receber qualquer garantia proveniente de um autor; nem desempenham o mesmo papel em todas as épocas, mesmo em campos onde a figura do autor é crucial, como literatura, filosofia, ciência. Por exemplo, enquanto na Idade Média, a ordem do discurso científico exigia a atribuição de um autor como indicador de verdade, a partir do século XVII essa função foi decrescendo em favor de uma outra “ordem”, essa agora identificada com os métodos, as racionalidades, as formas de ver, fazer e dizer o conhecimento. O comentário limitava o acaso do discurso pelo jogo da “repetição”, diz Foucault (2006a), enquanto o princípio do autor o limita pela forma de uma “individualidade” e de um “eu”.

No campo das “disciplinas”, Foucault (2006a) localiza outro princípio de limitação do discurso que atua sobre sua aparição. Esse princípio se oporia tanto ao do comentário quanto ao do autor. Diferentemente do princípio do autor, uma disciplina se define pelo seu objeto, métodos, corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras, de técnicas e de instrumentos. No caso do comentário, uma disciplina se diferencia porque não visa uma identidade que precisa ser repetida ou redescoberta, já que sua existência depende, exatamente, da sua possibilidade de formular, indefinidamente, proposições novas. Com efeito, uma disciplina se forma a partir de certas condições, estritas e complexas, que se ligam à determinação de certo conjunto de objetos, de um modelo de racionalidade, enfim, de um dado horizonte epistemológico. Dentre desses limites, diz Foucault (2006a, p.33): “[...] cada disciplina reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas ela repele para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber”. De fato, a história das ciências tem sido a história da sua delimitação e da conseqüente expulsão dos saberes não científicos do perímetro de validade do conhecimento. Assim, uma disciplina não é a soma de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa, nem é o conjunto de tudo o que pode ser aceito a propósito de um mesmo dado, mas é um princípio do “verdadeiro” no interior do discurso:

É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma “polícia” discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos. A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras (FOUCAULT, 2006a, p.35-6).

Por fim, Foucault (2006a) localiza o terceiro conjunto dos procedimentos de controle e limitação do discurso no sujeito que fala. Ninguém entra na ordem do discurso se não satisfizer certas regras e determinadas condições. Ou, melhor, nem todos os discursos e nem todas as áreas dos discursos são igualmente abertas e permeáveis a todos os indivíduos. Enquanto algumas parecem abertas irrestritamente, outras são altamente proibidas. Identificam-se nos discursos religiosos, jurídicos, terapêuticos e, em parte, nos políticos, formas que restringem a produção e a circulação dos discursos e supõem um ritual que define a qualificação que devem ter os indivíduos que falam um determinado tipo de discurso; um ritual que determina a esses sujeitos “[...] propriedades singulares e papéis preestabelecidos” (FOUCAULT, 2006a, p.39). O discurso doutrinário é exemplar disso. A pertença ou o alinhamento a um discurso dessa natureza coloca em questão tanto o conteúdo do discurso, quanto o sujeito que o fala, e um através do outro. Afinal, o sujeito é indagado quanto ao que fala e se o que fala é assimilável ou não no interior de uma doutrina (a exemplo das heresias); e, num outro sentido, o próprio enunciado é indagado a partir do sujeito que o pronuncia, na medida em que a doutrina é sinal de uma pertença prévia – de classe, *status*, raça, nacionalidade, interesse, resistência, etc. A doutrina, nesse sentido, “[...] liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros; mas ela serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros” (FOUCAULT, 2006a, p.43)³⁸.

Em outra escala, muito mais ampla, pode-se ainda reconhecer que os discursos são socialmente disseminados e apropriados de modo diversos. Entre os instrumentos que permitiriam uma “apropriação social dos discursos”, ou seja, o acesso a qualquer tipo de discurso, Foucault (2006a) aponta a educação, sendo ela um dos principais meios pelo qual a distribuição dos discursos na sociedade seguiria as linhas que marcam as separações, as oposições e as lutas sociais. Para ele todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e

³⁸ Um exemplo de como a doutrina funciona em nossos dias pode ser dado pelo seu uso no Direito. O conjunto de proposições teóricas que informam o conhecimento jurídico é dado pela “dogmática jurídica” ou pela “doutrina jurídica”. Essa é uma das manifestações do positivismo no Direito, o qual quis conferir uma condição “científica” ao discurso jurídico moderno. Assim, o pronunciamento sobre o Direito está restrito a certos sujeitos em certas circunstâncias, bem como circunscrito a determinado conteúdo, objeto jurídico cujo domínio é conferido apenas aos seus iniciados.

os poderes que eles trazem consigo. Desse modo, a apropriação social dos discursos pela educação estaria vinculada aos mecanismos discursivos internos a esse sistema (ou campo), que atuariam permitindo e impedindo certas trocas no espaço social.

É bom lembrar que todos esses intervenientes que agem limitando, constringendo, controlando os discursos na nossa sociedade, não o fazem de modo separado, mas na maior parte do tempo se ligam e constituem espécies de “redes” que se formam, distribuindo em seus múltiplos “pontos”, sujeitos falantes nos diferentes tipos de discursos e a apropriação dos discursos pelo corpo social. O que Foucault (2006a) pretendeu marcar, assim, foram os principais procedimentos de sujeição do discurso, para os quais os sistemas sociais (entre os quais, os de ensino) vêm, de certo modo, constituindo espaços de “ritualização da palavra”, de “qualificação de sujeitos”, de “distribuição e de apropriação de discursos”.

Assim, Foucault (2006a) traz à tona e coloca em discussão os limites e restrições impostas aos discursos, argumentando que apesar dessas serem variadas e colonizarem muitos aspectos do discurso, não passam de formas bem específicas de conter a luta e o jogo que habita o discurso desde os sofistas. São formas e procedimentos de exclusão que se tornaram possíveis porque, historicamente, foram se alinhando a um determinado projeto de modernidade ocidental que não só produziu um sujeito fundante, o qual permitiu elidir a realidade agonística do discurso através de sua capacidade de preencher com significados as formas vazias da língua, como também forjou meios para que a singularidade do discurso – sua dimensão de acontecimento - fosse gradualmente anulada pela ordem do significante.

Essa parece ser a questão de fundo que propõe Foucault em seu programa de investigação. Por um lado, desvelar, sob uma aparente veneração do discurso, um tipo de temor que levou ao máximo as formas de controle do discurso; e, por outro, analisar, nas condições da modernidade, os jogos e efeitos desse temor, diante dos quais seria preciso optar por três decisões: “questionar nossa vontade de verdade”; “restituir ao discurso seu caráter de acontecimento”; “suspender a soberania do significante” (FOUCAULT, 2006a, p.51). Seriam tarefas para orientar uma “atitude-limite” (FOUCAULT, 2005), em que uma crítica sobre nós mesmos - sobre o que são nossos discursos e práticas - é, ao mesmo tempo, análise histórica dos limites atuais, e também sobre as formas de ultrapassá-los.

Nesse sentido, Foucault (2006a) enuncia quatro princípios ou “exigências de método” como ele chama que são: um “princípio de inversão”, pelo qual se procura pelos jogos de rarefação ou de controle do discurso, especialmente onde, à primeira vista, se esperaria encontrar uma “origem” ou “fundamento” do discurso, como na figura do autor, da disciplina, da verdade, etc.; um “princípio de descontinuidade”, pelo qual se consideram os discursos práticas descontínuas, isto é, que se cruzam, por vezes, mas que também se

ignoram e se excluem; um “princípio de especificidade”, pelo qual ao discurso não é atribuído nenhuma significação prévia, já que se trata de uma prática que se impõe às coisas do mundo e é por essa prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade; e, por fim, um “princípio de exterioridade”, segundo o qual é a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade que se passa às suas condições de possibilidade, ou seja, àquilo que o torna possível como acontecimento e que lhe fixa as fronteiras.

Esses quatro princípios, como se vê, remetem a quatro noções básicas: “acontecimento”, “série”, “regularidade” e “condição de possibilidade”. Com efeito, onde tradicionalmente se procurava por um ponto de “origem ou criação”, Foucault (2006a) propõe que se busque a singularidade do acontecimento; à idéia de “unidade” de uma obra, de uma época ou de um tema, opõe a qualidade da descontinuidade e da série; à marca da originalidade individual, a regularidade; e, enfim, às significações sempre ocultas e guardadas no interior de uma consciência, a idéia de condição de possibilidade. Com esses elementos metodológicos, oferece um caminho para pensar e problematizar os discursos no presente e as diferentes maneiras por meio das quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado. Assinale-se que o poder, nessa perspectiva, não é origem nem fonte do discurso: “o poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder (FOUCAULT, 2006b, p.252). Desse modo, compreender discursos como conjuntos de acontecimentos discursivos, descontínuos uns em relação aos outros, até certo ponto regulares e sujeitos às condições de possibilidade que se apresentam, é ir à busca não do “sentido”, nem do “fundamento” de tais discursos, mas sim de sua “função”, uma vez que determinada coisa foi dita em dado momento e na medida em que estabelece relações com outros acontecimentos, esses pertencentes a outros domínios, como o sistema econômico, ou o campo político ou às instituições (FOUCAULT, 2006b).

O “aspecto crítico” dessa tarefa de análise consiste, justamente, em questionar as instâncias de controle discursivo, seus processos de rarefação, deslocamento e de apropriação dos discursos. De modo inseparável a essa primeira, há a tarefa “genealógica”, concernente à formação efetiva dos discursos, quer no interior dos limites de controle ou no seu exterior, ou, ainda, de um lado e de outro da delimitação. Formação essa ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular. A diferença entre ambos os empreendimentos (crítico e genealógico) não é tanto de objeto ou de domínio, mas de “[...] ponto de ataque, de perspectiva e de delimitação” (FOUCAULT, 2006, p.67).

Esse propósito de análise foi se tornando cada vez mais fundamental no trabalho de Foucault. Nas Conferências que proferiu no Brasil na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro entre 21 e 25 de maio de 1973 (FOUCAULT, 1999), apresenta o

eixo metodológico que anunciava anos antes, mas agora com o objetivo explícito de considerar os fatos de discurso “[...] como jogos (*games*), jogos estratégicos, de ação e de reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta”. O discurso, diz ele, “[...] é esse conjunto regular de fatos lingüísticos em determinado nível, e polêmicos e estratégicos em outros” (FOUCAULT, 1999, p.9). Essa perspectiva do discurso é compreensiva de todo o trabalho de análise que o fez levar em conta os mecanismos e procedimentos de “exclusões” e “interdições” dos discursos na nossa sociedade, assim como o papel que desempenha no interior dos sistemas de poder. Não existindo uma forma livre na natureza, o discurso é espaço político e social onde se definem fronteiras, circulam poderes e se estabelecem embates.

Em suma, a composição teórica entre Ball, Bourdieu e Foucault – e de outros autores que os complementam -, parece viabilizar com consistência uma possibilidade interpretativa do território de produção das políticas curriculares nacionais para a educação superior problematizada em face do acontecimento ambiental. Como já se teve oportunidade de dizer, essa perspectiva não visa abarcar as representações que pode haver por trás dos discursos das políticas, mas os focaliza como “séries de acontecimentos políticos” (FOUCAULT, 2006b), cuja aparição, formas de controle e condições de possibilidade dependem basicamente das relações de força que se estabelecem no interior de dado campo de produção cultural. Em certa ocasião, falando para estudantes, Foucault (2006b) dizia que decidiu estudar as relações entre os acontecimentos discursivos com o objetivo histórico de saber “o que somos” hoje: “penso que há, em nossa sociedade e naquilo que somos, uma dimensão histórica profunda [...] Somos inextricavelmente ligados aos acontecimentos discursivos. Em certo sentido, não somos nada além do que aquilo que foi dito, há séculos, meses, semanas...” (FOUCAULT, 2006b, p.258).

4

Explorações pelo território das políticas da educação superior: propostas curriculares nacionais e acontecimento ambiental

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo.

Alice C. Lopes

Os ensaios que constituem esta seção não se valem de uma estrutura teórica fixa ou abrangente, nem se organizam em torno de um quadro de categorias com fronteiras muito precisas, pois, em quase todos os aspectos, elas se interconectam e se afetam mutuamente. Contextos, campos e discursos são recursos teóricos e metodológicos que não podem ser separados, pois sua força reside justamente na sua composição sinérgica. Outra característica dos textos é o seu caráter “experimental”. De certa forma, todo o percurso deste trabalho foi realizado com alguma liberdade em formular hipóteses e de “experimentalizar” possibilidades analíticas. Diz-se “experimentalizar” no sentido de uma atitude de conhecimento que coloca a si mesma em questão ao mesmo tempo em que formula hipóteses e interpela o objeto de investigação. Uma atitude que gostaria de se aproximar – não fossem as dimensões do desafio – do trabalho de crítica de que fala Foucault (2005) no seu texto “O que são as Luzes?”, ou seja, uma atitude de permanente problematização, e que, portanto, nada tem a ver com uma tentativa de esgotar o assunto ou de englobar “o” real. A propósito disso, certa feita, Foucault (2006b) debatia que é preciso desmistificar o real como totalidade a ser restituída pela história e que o estudo de práticas enfocadas simultaneamente como tipo de racionalidade e jogos estratégicos constituem “algo” do real,

mesmo que não pretendam ser a própria realidade.

Não se espera, nesse sentido, descrever e analisar “a” realidade da política curricular brasileira para o ensino superior. O que se faz, tão-somente, é experimentar um modo de conhecê-la e de abordá-la em um dos níveis de sua produção, para tentar localizar nessas “tramas” certas práticas que em maior e menor grau podem estar ligadas às problematizações e desafios que surgem em face do acontecimento ambiental. A política, nessa perspectiva, não se restringe aos textos oficiais, mas abrange conjuntos de textos e discursos que estabelecem relações dinâmicas e dispersas de valor e significado no campo, ora reforçando-se mutuamente, ora gerando conflitos. Seguindo a perspectiva de Cherryholmes (1994, p.165), “a política não cria o currículo a partir do nada”. Ao invés disso, o poder constitui os discursos e, assim, em dado momento, uma categoria qualquer recebe mais saliência e importância que outra. Os textos e os discursos assim considerados recobrem tanto processos lingüísticos quanto relações históricas. Essa acepção justifica tratar o texto de uma política como uma teia de referências e relações ou como uma complexa trama de signos e símbolos que não possuem um centro fixo e determinado, mas que remetem a outros signos e símbolos que já existem e esses, por sua vez, pressupõem ainda outros.

O texto tem como referente não apenas o que está escrito na página impressa. Ele também inclui outras palavras e definições, outros traços da linguagem, que tornam possível atribuir valor e significado ao que está escrito. Para compreender um texto devemos nos movimentar entre o que está presente e o que está ausente, o que está escrito e o que não está escrito. Devemos ler tanto aquilo que está escrito num texto quanto seus silêncios. Os compromissos ideológicos de um determinado significado transcendental podem ser iluminados através de um exame das fronteiras do texto e da determinação do que está dentro e do que está fora. Já que o texto é um produto cultural, histórico, não será surpresa descobrir que ele reflete ideologias políticas e sociais dominantes (CHERRYHOLMES, 1994, p.154).

Em uma primeira visada, as perspectivas denominadas “pós-estruturalistas” podem parecer um tanto abstratas. Contudo, elas instigam a formular questões e a estabelecer uma atitude de crítica diante daquilo que se apresenta como um dado estável. No campo da educação não raro formulam-se discursos que se apresentam como “verdadeiros” ou, mesmo, “redutores” ou “emancipatórios” naturalizando-se certas formas de pensamento e de ação (GORE, 1994). O que essas perspectivas afirmam é que discursos e textos, curriculares ou de outro tipo, não são autônomos, nunca estão livres do poder e nem correspondem a um significado fixo e estável³⁹. Assim, discursos de políticas

³⁹ A idéia de um significado fixo e estável é dada por uma abordagem estrutural, segundo a qual um significado é fixado pelo apelo a uma idéia ou conceito que transcende o sistema de signos,

curriculares constituem campos de luta e de embate, cujos significados estão sempre dependentes das forças em disputa. A tarefa de análise, nesse sentido, não buscaria determinar a “origem” de um significado, seu ponto de estabilidade ou uma possível “verdade” encoberta, mas se lançaria à tentativa de traçar algumas “linhas” que tramam a política como texto e como discurso.

Utilizando a metáfora do mapa (CORTESÃO; STOER, 2002), pode-se dizer que se trata de um percurso de interpretação que procura dispor em um plano simplificado aquilo que, em princípio, se apresenta como rede ou um emaranhado⁴⁰ de textos e discursos educacionais e socioambientais que transitam e se conectam no território de produção das políticas curriculares nacionais. Ao alcance do “olhar” e do “dizer”, estão somente alguns desses fios...

4.1 Que reformas? Para que mundo?

As mudanças que estão em construção no campo das políticas curriculares nacionais para os cursos de graduação inserem-se em um processo mais abrangente de reforma do Estado brasileiro e das políticas para a educação superior. Como já tem se dito, há uma estreita articulação entre as reformas educacionais e as alterações que acontecem em outras esferas, como nas do Estado, de suas políticas internas e externas, da economia global e nacional, do mundo produtivo e do trabalho, da cultura, do conhecimento, etc. (BALL, 1998, 2004). Nosso tempo e mundo estão permeados, nas palavras de Catani, Oliveira e Dourado (2001), por cenários complexos e contraditórios, entre os quais se destacam a problemática do conhecimento e da formação profissional face aos processos de reestruturação do capitalismo globalizado. Acrescenta-se a essa perspectiva a tese sustentada por Beck (1998, p.89), entre outros (CHEW, 2002), de que desde o fim do século XX já não se pode pensar a sociedade e suas complexidades deixando-se à margem “a natureza”, essa convertida em um produto histórico no “[...] equipamento interior do mundo civilizatório destruído ou ameaçado nas condições naturais de sua reprodução”. Com efeito, ao lado de outros problemas globais, o ambiental tem gerado desafios completamente novos às instituições sociais e políticas das sociedades industrializadas e, conseqüentemente, aos seus sistemas de produção de conhecimento e educacionais.

fornecendo, portanto, estabilidade aos seus significados. Isso é chamado de “significado transcendental” (CHERRYHOLMES, 1994).

⁴⁰ A imagem do emaranhado foi explorada no trabalho de Cunha (2007) para falar da produção curricular. O uso que se faz não é o mesmo da autora, mas há, claramente, certa afinidade teórica.

No caso brasileiro, alguns aspectos críticos relacionados aos efeitos dos programas políticos, sociais, econômicos e culturais e socioambientais da globalização parecem não ser suficientemente ponderados nas reformas educacionais em curso no país, sobretudo, quando se trata das mudanças efetuadas nas políticas curriculares para os cursos de graduação que vêm sendo implementadas pelo Ministério da Educação (MEC) a partir da aprovação das principais Leis de reforma, a Lei 9.131/95 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96 (BRASIL, 2006). Uma visão panorâmica sobre as mudanças produzidas no contexto das reformas na educação superior e de suas relações com os discursos da problemática socioambiental constitui o primeiro nível de uma análise que indaga sobre a produção política e cultural das políticas curriculares nacionais para os cursos de graduação e pelas suas condições de possibilidade para contribuir com processos de ambientalização de seus currículos.

4.1.1 Notas sobre políticas educacionais e globalização

Quando se fala de mudanças no campo educacional, não raro se recorre a uma narrativa ficcional que encobre o conjunto das pequenas mudanças que se imiscuem em processos mais ou menos longos ou duráveis. Em geral há grandes marcos legislativos e políticos que ajudam a demarcar períodos em que este ou aquele ideário se torna efetivamente presente na vida da educação. Talvez Ball, citado anteriormente, tenha razão ao enfatizar os acordos parciais, as sucessivas disparidades, as eventuais contradições que vão se produzindo e, aos poucos, com elas, as mudanças educacionais. Provavelmente, certos tipos de racionalidades e formas de discursos vão constituindo as chamadas novas “tecnologias políticas da educação”, as quais dão o tom das mudanças e não estão confinadas neste ou naquele documento, nesta ou naquela instituição, mas têm a condição de se disseminarem por vários contextos inter-relacionados de produção das políticas educacionais. Assim, conduzir uma reflexão sobre a reforma da educação superior e as novas configurações da política curricular nacional para os cursos de graduação adquire o sentido de uma análise sempre parcial e provisória, em que se tenta descrever a mudança não como algo “consumado”, mas como um “processo de contínua fricção” que não se dá por concluído e produz sempre novos (e às vezes inesperados) efeitos.

Como ponto de partida, pode-se considerar que existe um conjunto complexo de processos contemporâneos que atuam dentro e por meio das reformas educacionais. Entre eles, Ball (1998, 2004) indica os processos de globalização, os quais atuam,

sobretudo, por meio dos chamados “discursos ideológicos” que afetam e determinam os conteúdos das políticas produzidas nos contextos nacionais. Segundo ele, nas últimas décadas do século XX e do início do XXI proliferaram-se, no cenário global, certas tecnologias políticas fortemente subordinadas à racionalidade econômica, com grande potencial de converter a educação em “mercadoria” e tornar a oferta educacional cada vez mais suscetível à busca do lucro e à cultura empresarial. Nesta perspectiva, “não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional” (BALL, 2004, p.1.108). Apesar de contrariar o princípio político e jurídico da educação como um “bem público”, é preciso reconhecer que na prática a educação tornou-se uma “oportunidade” de investimento e de negócio, que pode estar mais ou menos sujeita às inflexões e mediações locais, mas cujo sentido comercial se espalha pelo conjunto das sociedades modernas ocidentalizadas.

Conseqüentemente, os imperativos da economia parecem colonizar crescentemente a política educacional dos países, apesar das grandes diferenças sociais que os distinguem entre si. *Slogans* como os de “sociedade de aprendizagem” ou de “sociedade de conhecimento” disseminam-se sob a forma de um aparente consenso no interior das políticas educacionais de diferentes países. Porém, Ball (1998) reconhece que seria leviana a análise que afirmasse existir um único conjunto importante de idéias ou de influências provenientes das reformas globais, do mesmo modo que seria negligente se ignorasse os vínculos e correspondências de certas idéias que atravessam as reformas pelo mundo, como as relacionadas ao “neoliberalismo”, à “nova economia institucional”, à “performatividade” (LYOTARD, 2006), à primazia da “escolha” ou ao “novo gerencialismo” empresarial aplicado às instituições do setor público. A disseminação de idéias como essas por entre os países pode tanto decorrer do fluxo de idéias que atravessa certas redes sociais, políticas ou “comunidades epistêmicas” (ANTONIADES, 2003) e disciplinares (LOPES, 2004b, 2006), como também tomar o rumo das linhas de patrocínio e de financiamento oferecidas por instituições multilaterais, as quais se tornaram, nos tempos da globalização, caminhos ordinários para a “solução” de muitos problemas sociais e educacionais e, também, socioambientais (RIBEIRO, 2005).

É preciso dizer, no entanto, que a influência da globalização sobre a produção de uma política nacional não acontece de modo direto e sem obstáculos. É comum existirem tensões entre aquilo que configura os elementos gerais e comuns de uma política global e o que é entendido como particularidade local a ser considerada no processo de elaboração e implementação de uma política nacional. Essas tensões estão ligadas, normalmente, a certas formas de tradução e recontextualização de discursos globais em contextos locais. No âmbito local, a produção da política pode englobar, por exemplo, a

especificidade das dinâmicas próprias de formulação do texto curricular nacional e a presença maior ou menor das comunidades acadêmicas (tanto fora como no interior do Estado) e dos saberes especializados. No contexto brasileiro, reconhece-se uma significativa valorização dessas comunidades e desses saberes nos processos de definição de políticas educacionais, sobretudo, daquelas direcionadas à educação superior, em relação às quais as instituições de ensino e seus agentes tendem a apresentar um maior grau de autonomia frente ao poder político do Estado. A esse respeito, verifica-se, há tempos que as relações entre educação superior e Estado são marcadas por inúmeras tensões e disputas, haja vista as históricas lutas travadas no campo universitário desde sua consolidação em meados do século XX⁴¹.

Sguissardi (2002), atento às reformas da educação brasileira no cenário da globalização (e em comparação a outros países), aponta para as profundas crises por que passa o Estado em países centrais ou desenvolvidos (o Estado de Bem-Estar Social) e em países da periferia latino-americana (em recente processo de democratização depois de décadas de Estado Populista ou de ditadura militar). Crises comuns, mas que atingem os Estados de diferentes maneiras, já que estão intimamente associadas à história sócio-econômica e política de cada país. No entanto, não raro, diz o autor brasileiro, as soluções para os problemas associados a tais “crises” são geradas em países ricos ou por organismos financeiros multilaterais que disseminam mundo afora suas “receitas” e “recomendações”, as quais funcionam não somente por meio da imposição de condições vinculadas a empréstimos financeiros ou exigências de ajustes e de acordos, mas, sobretudo, tratam de “criar um sentido comum para a política, um discursos político internacional, o único caminho infalível para se pensar e resolver os problemas econômicos nacionais” (BALL, 2004, p.1.115).

No pano de fundo dessas crises ou cenários em mudanças, está uma lógica de produção que se fundamenta em formas de apropriação de riquezas tradicionalmente utilizadas pelos países capitalistas centrais e as quais vêm sendo, sistematicamente, “exportada” para muitas economias não desenvolvidas, onde se proliferam crescentemente condições precárias de trabalho, processos desregulamentação de direitos, etc. E isso não

⁴¹ Desde os anos 60 vários movimentos estudantis e de docentes universitários iniciaram lutas reivindicando mudanças democráticas no sistema de ensino em contraposição ao modelo elitista herdado do passado. Em fóruns acadêmicos, como os da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), docentes e pesquisadores universitários debatiam e defendiam mudanças institucionais. Já nesse período inscreve-se a idéia de “reforma” da educação superior no contexto das reformas de governo. Entre as primeiras reivindicações constava a reestruturação da carreira docente e das instituições de ensino, assim como o fim das cátedras, o incentivo à pesquisa científica e a participação discente nos colegiados. Nas décadas seguintes os movimentos reivindicatórios se ampliam e passam a atuar com uma extensa pauta que incluía, entre outras reivindicações sociais, a democratização do ensino público e gratuito, verbas públicas para a educação pública e um Regime Jurídico Único para os servidores da União (CATANI; ESQUIVEL; GILIOLI, 2007).

se restringe aos países economicamente subalternos, já que mesmo no interior das economias ocidentais desenvolvidas e nos países do extremo Oriente a nova lógica “flexível” não é inclusiva e multiplica as conseqüências sociais negativas (BALL, 1998). Contudo, o peso da dimensão econômica das políticas globais e a redução da capacidade de intervenção dos Estados sobre as atividades econômicas e financeiras em territórios nacionais, não significa que o Estado tenha se tornado completamente impotente frente à economia globalizada. Ao contrário, parece surgir, juntamente com os processos de globalização, um tipo diferente de Estado, cujas forças se restituem por meio de alianças formadas dentro ou fora dele. Ou seja, ao mesmo tempo em que se desenvolvem processos como a terceirização, a desregulamentação e a privatização, surgem também novas e diferentes formas de controle e de regulação estatal sobre os sistemas educacionais e, em particular, o sistema da educação superior.

No contexto dos países desenvolvidos, já não se vive mais a realidade de um Estado de Bem-Estar ou da Providência no interior do qual se estabeleceriam os acordos sociais. Percebe-se, de forma cada vez mais intensa, a emergência de um novo conjunto de relações sociais de “governança” e de distribuições de responsabilidades que implicam mudanças nos papéis do Estado, do capital, das instituições públicas e dos próprios cidadãos, que passam a estabelecer novas relações entre si e com todas essas instâncias. De modo sintético, Ball (2004) aponta, em primeiro lugar, como questão central, a mudança na “arquitetura” das políticas, a qual faz aparecer um outro tipo de Estado, agora não mais provedor das necessidades sociais, mas sim “regulador” dos “mercados internos” e “auditor” ou “avaliador” de seus resultados. Em segundo lugar, mas ao mesmo tempo, os serviços sociais passam a figurar entre os serviços rentáveis e lucrativos, o que faz com que as empresas sempre mais busquem romper os limites estabelecidos pelas regulações estatais. Em terceiro – e de grande importância para a compreensão dos atuais sistemas de educação superior – muda a cultura das instituições do setor público no sentido de instaurar novos papéis, relações de trabalho e posturas éticas, cujo processo o autor (2004) chama de uma “nova economia moral”, fundada em uma cultura de “performatividade competitiva” que implica a produção de novos perfis institucionais e organizacionais. E, em quarto lugar, mudam as referências da própria idéia de cidadania, em que os cidadãos passam de uma posição de dependência com relação às prestações do Estado de Bem-Estar a uma posição ativa de consumidores.

Esse quadro, que parece comum a todos os países centrais, adquire contornos ainda mais críticos nos países periféricos. Em todo caso, o Estado não tende ao desaparecimento, nem à debilidade total, mas suas estratégias de governo se deslocam no sentido de uma intervenção gerencial, por meio da qual administra e regula o setor público como se fosse privado e atribui ao mercado o estatuto de fonte primária de sua legitimidade.

Com essa nova configuração, o Estado age “estrategicamente” ao investir em setores econômicos considerados chave para seu desenvolvimento, assim como em “capital humano”. Nesse sentido, os ensinos básicos, profissionais e superiores convertem-se em diferentes formas de “investimento” e de expansão desse capital (BALL, 2004):

Cada vez mais, as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explícita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade. Paralelamente, esses agentes da economia continuam agindo para influenciar o Estado a que este se responsabilize por e suporte os custos de seu interesse por uma mão-de-obra devidamente preparada, ainda que a repartição desses custos varie entre os países. Isso não significa que o Estado seja menos ativo ou menos intruso, mas que age de modo diferente (BALL, 2004, p. 1.109, tradução livre).

Nesse contexto, a mudança no papel do Estado faz parte de uma mudança de responsabilidades, mas não implica, necessariamente, a minimização de sua atuação no campo das políticas sociais e educacionais. Olhando para seu contexto de origem (o Reino Unido), Ball (2004) aponta para uma crescente responsabilização estatal pelas funções de avaliação e de auditoria (em lugar da efetiva realização e prestação direta dos serviços sociais). Esse deslocamento de posição, por sua vez, abre a possibilidade para duas outras mudanças políticas, como, por exemplo, a abertura a vários outros prestadores potenciais de serviços, e a consideração de modelos alternativos de financiamento, com a entrada de financiadores privados. Uma versão disso no Reino Unido, é a chamada Iniciativa de Finanças Privadas (ou Parcerias Público-Privado [*Private Finance Initiative* ou *Public Private Partnerships*]). Segundo o autor (2004), este é um modelo que tem atraído a atenção do Banco Mundial (BM) como modelo de desenvolvimento que os países em desenvolvimento deveriam seguir.

O que se vê no cenário global, então, é que a relação binária entre Estado e instituições privadas ou entre público e privado começa a esmaecer as fronteiras entre os sistemas sociais e econômicos. E para agravar as condições de produção das políticas educacionais nos países, “os efeitos de recontextualização estão se enfraquecendo. Existe uma multiplicação e uma efervescência do discurso sobre o ‘privado’ e os ‘negócios’ no setor público, articulado em especial por meio de noções como a de ‘parceria’” (BALL, 2004, p.1.110, aspas do autor). Com isso, parece existir uma desvalorização ou silenciamento das metas sociais da educação, a qual estaria cada vez mais sujeita às prescrições de “mercado”.

Ao lado das mudanças na configuração do Estado, o chamado “mundo dos negócios” volta-se crescentemente para o atendimento dos “serviços educacionais”. Há um

nítido interesse do setor privado nesse “ramo de atividade” em franca expansão. As instituições e os serviços até então de responsabilidade do setor público se abre para um setor que visa, tão-somente, oportunidades de lucros. No plano global, Ball (2004) indica que os maiores investidores na indústria dos serviços educacionais estão associados a multinacionais e investidores com influências internacionais enormes e diversas. No âmbito da Europa, por exemplo, verifica-se uma participação crescente do setor privado na gestão, na prestação e no financiamento de serviços do setor público nacional, como nos casos da Inglaterra, da Grécia, da Alemanha, da Espanha e Portugal, a – e em nível regional dentro da Comunidade Européia. A elaboração das políticas neste âmbito inclui a presença de grandes companhias envolvidas no estabelecimento do mercado educacional, as quais contribuem para a definição da agenda política para a educação no âmbito da União Européia. Nos Estados Unidos, por sua vez, também existe uma gama de empresas privadas interessadas em obter divisas com a gestão escolar pública e com as escolas que podem ser consideradas uma alternativa a elas.

Há, dessa forma, inúmeras iniciativas globais, regionais e locais que, de diferentes maneiras, trabalham para a disseminação de novos modelos de governança e de “privatização” da prestação de serviços públicos, incluindo a educação. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), por exemplos, são algumas das muitas agências que participam da política mundial que visa uma maior abertura das economias nacionais às organizações capitalistas globais. A educação vem se tornando um elemento central nas agendas de várias dessas agências e dando origem a várias estratégias de cooptação pelo capital empresarial. Contudo, é bom ponderar que, embora o autor citado ofereça uma visão genérica das condições globais para a educação, ele mesmo adverte que “as tendências têm ritmos diferentes em lugares diferentes” (BALL, 2004, p.1.115). De fato, as tendências globais “invadem” os contextos locais, mas não os desfiguram completamente, já que os processos de recontextualização permitem que sejam produzidas políticas “híbridas”, isto é, política que integram certas tendências às especificidades das tradições locais. Contudo, os processos de recontextualização dependem de vários fatores, tais como a predisposição dos regimes políticos nacionais para aceitar ou rejeitar influências externas ou as próprias dinâmicas que caracterizam a elaboração das políticas nesses contextos, o que pode incluir diferentes processos de lutas e de resistências. Considerar um processo de recontextualização significa, justamente, levar em conta essas especificidades e variações locais.

Paralelamente às “grandes” mudanças operadas no Estado e nas relações entre público e privado, destaca-se uma face da globalização que afeta o trabalho profissional da educação. Essa face está ligada à inserção do *habitus* da produção privada e

de sua racionalidade instrumental nas práticas educativas. Ball (2004) a relaciona com os efeitos da performatividade e da responsabilidade pelos resultados. Além de desempenhar um papel cada vez mais central no conjunto das políticas educacionais, a performatividade, como tecnologia política de regulação e controle, tende a facilitar os processos de avaliação pelas instâncias do Estado, além de permitir que suas disposições e normatividades se insiram profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições e de seus agentes, docentes e técnico-administrativos, sem mostrar toda a sua arbitrariedade.

Nessa perspectiva, a educação é inserida entre as demais formas de serviços e produções “quantificáveis”, o que acarreta não só padronização, comparação e submissão a medidas, como também o reducionismo de processos humanos e sociais complexos. No contexto da globalização, a prática de ensino tende a ser reelaborada e submetida às regras exógenas de metas e de resultados, o que permite que se substituam certas formas de trabalho e de cultura institucionais por outras culturas e sistemas de gestão que primam pelas concepções de “desempenho”, “melhoria da qualidade” e “eficácia”. O problema disso é a perda das referências dos processos educacionais, na medida em que as políticas passam a ser constituídas na relação oscilante entre as preocupações de governo e as prioridades do mercado educacional. Há nisso tudo uma reconfiguração dos compromissos com os valores e princípios que constituíram a história do campo educacional e da profissão docente. “Novos” valores são sobrepostos aos “velhos” valores, os quais se tornam obsoletos à medida que avançam os discursos visionários e idealizados da performatividade. Ball (2004) chama atenção, ainda, para um aspecto de especial relevância no exercício profissional, a ética. De maneiras distintas, conjuntos de valores éticos profissionais têm sido gradualmente corroídos pela lógica da performatividade: “a reflexão ética torna-se obsoleta num processo de cumprimento de metas, melhoria do desempenho e maximização do orçamento” (BALL, 2004, p.1.118). E, na mesma esteira, enfraquece-se o prestígio e o valor conferidos ao ato de ensinar, sobretudo no âmbito da educação superior, em que se sobressaem outras atividades – como as de pesquisa em determinadas áreas - implicadas com a obtenção de produtos e resultados (CUNHA, 2003). Em suma, a cultura da performatividade e da privatização da educação não apenas acarreta mudanças estruturais nas relações entre Estado e sociedade, como também dela decorre mudanças culturais e éticas no âmbito do setor público, já que abre oportunidades para o avanço contínuo de uma cultura do consumo, do individualismo e da competição. Em outras palavras, “a privatização não muda apenas nossa maneira de fazer as coisas, como também nossa maneira de pensar a respeito do que fazemos e nossa maneira de nos relacionarmos conosco e com outras pessoas e coisas significativas” (BALL, 2004, p.1.121).

Enfim, como mencionado antes, as mudanças em curso afetam também a posição do cidadão, seu lugar na política e suas relações sociais e éticas. É claro que nessa

questão entram em jogo formas de diferenciação social, já que se trata de uma cidadania em sociedades drasticamente desiguais. No caso de países desenvolvidos (mas não exclusivamente), o mercado educacional torna-se um novo espaço em que se distinguem claramente as diferenças e as oportunidades de classe. Ball (2004) destaca, pelo menos em seus contextos de estudo, a atual convergência entre os interesses de uma classe média e os interesses e exigências materiais e simbólicas reivindicadas pelas atuais políticas educacionais, o que se dá dentro da estrutura discursiva de uma “sociedade de mercado”, “de consumo”, “de conhecimento”, etc. De modo geral, os valores e incentivos das políticas do neoliberalismo impulsionam certos compromissos e ações (como os de empreendimento, de competição e de qualidade), ao mesmo tempo em que deslegitimam outros (como os de equidade, democracia de acesso e justiça social). Nesse sentido, a globalização neoliberal acarreta uma problemática política, mas também moral para a educação, à medida que colapsam as fronteiras entre cidadania e consumo, público e privado, direito e mercadoria.

De certo modo, os efeitos disso também são sentidos no caso brasileiro, através da racionalidade gerencial e economicista que vem presidindo as transformações do Estado e do setor público e a qual tem mantido o modelo político e cívico subjugado às forças econômicas. Segundo Sguissardi (2002), os direitos de cidadania vêm sendo crescentemente transformados em “serviços sociais não exclusivos do Estado e competitivos” e, por essa via, tornam-se suscetíveis de desregulamentação à semelhança de outros serviços privados. A educação é um dos mais fortes exemplos dessa racionalidade, sobretudo se considerarmos que hoje está regulada, entre outros documentos legais, pelo Código de Defesa do Consumidor (Lei 8.078/90) e vem constituindo um novo campo de atuação da advocacia civil (BAZAN, 2005). Nessa direção, “a educação superior – vista como bem privado antes que público - foi parte essencial das mudanças que concretizaram as reformas no aparelho do Estado e elemento importante da nova modalidade de acumulação do capital” (SGUISSARDI, 2002, p.2).

Portilho (2005, p.181), de sua parte, argumenta que se intensifica no nosso País um conceito de “cidadania” ligado à valorização do consumo, num contexto de extrema desigualdade social e intensificação das relações privadas. A consequência disso é um enfraquecimento, ou mesmo um retrocesso no que diz respeito às chamadas conquistas sociais e políticas. Ou seja, educação, moradia, saúde e lazer aparecem nesse cenário como resultados de esforços e méritos pessoais e não como direitos sociais conquistados a duras penas por gerações passadas. A hegemonia da racionalidade econômica de um mercado globalizado - e globalizante - acaba, assim, por desestruturar as organizações tanto sociais quanto naturais. Ao impor a primazia de interesses de grupos econômicos como necessidades gerais ou, mesmo, “interesse público”, produzem-se consequências negativas tanto para a organização das sociedades, quanto para o funcionamento dos

sistemas socioambientais, na medida em que submetem as relações sociais e a própria natureza ao ritmo e aos objetivos da apropriação capitalista. Juntamente com isso, a cidadania é reduzida à esfera do consumo e consumir torna-se sinônimo de participar da esfera pública. O consumo passa a ser, então, um “dever do cidadão” (PORTILHO, 2005).

4.1.2 Discursos da globalização socioambiental e políticas educacionais

A globalização, como dito anteriormente, está ligada às mudanças culturais e político-econômicas em curso nas sociedades contemporâneas, entre outras, as transformações no mundo do trabalho e do emprego, a “nova ordem mundial”, o avanço da tecnociência e de seus impactos na vida e no futuro do humano, as novas tecnologias da comunicação e do transporte, as redefinições das funções do Estado, do direito e o lugar da nação na atual geopolítica globalizada, as novas manifestações culturais e movimentos da sociedade civil, e, inclusive, a condição dos problemas socioambientais. Trata-se de um fenômeno que afeta relações sociais e pessoais, modos de vida, redefine os objetivos e as metas profissionais e, ademais, na sua forma hegemônica, cria para si uma auto-descrição – ela mesma produto da globalização – que a promove como “evidência”, desprovida enquanto tal, de qualquer alternativa que possa se opor à visão neoliberal. E é justamente isso que faz a força desse discurso dominante (BOURDIEU, 1998).

A linguagem hegemônica da globalização que invade as políticas educacionais com todas as aparências de “inevitabilidade” não é outra coisa senão produto de um longo trabalho de imposição, uma espécie de gota-a-gota simbólico que contribuiu para que se produzissem efeitos muito profundos. Segundo Bourdieu (1998), existe um conjunto de pressupostos que se impõe como se fosse óbvio: admite-se, com oposição quase nula, que o crescimento máximo, a produtividade e a competitividade são o fim último das ações humanas; que os aspectos econômicos e sociais são instâncias separadas e que o último não passa de uma espécie de subproduto, efeito secundário de uma racionalidade indubitavelmente mais determinante que é a econômica; que é normal usar-se de eufemismos para designar as dinâmicas que orientam o desenvolvimento das nossas sociedades, os quais servem para encobrir os velhos processos de diferenciação, iniquidades e injustiças. Existe ainda, diz o autor de “Contrafogos”, “[...] todo um jogo com conotações e associações de termos como flexibilidade, maleabilidade, desregulamentação, tendendo a fazer crer que a mensagem neoliberal é uma mensagem de libertação universalista” (BOURDIEU, 1998, p.39).

Essa globalização constitui, então, um discurso poderoso, uma “idéia-força”, cuja carga social produz crenças. De certo modo, é uma espécie de arma que vem sendo usada na luta contra as garantias sociais, já que coloca em competição e fazem rivalizar realidades completamente díspares e vergonhosamente iníquas. De maneira geral, o neoliberalismo opera o regresso ao “patronato” sob a aparência elegante da modernização; converte a educação em “mercadoria” e a remete a um processo crescentemente elitista sob argumentos de atender às novas necessidades da “sociedade em mudança”; inventa, renova e implementa novas formas de dominação da natureza e de seus ciclos em nome de um avanço técnico-científico que supostamente estaria comprometido com a solução dos graves problemas humanos e sociais.

No que se refere às práticas socioambientais - e, talvez, nesse campo de forma especialmente estratégica – se ratifica a racionalidade econômica dos chamados “mercados financeiros”. Aí também se observa o que Bourdieu (1998, p.44) chama de regresso a uma espécie de capitalismo radical “[...] levado ao limite da sua eficácia econômica pela introdução de formas modernas de dominação, como a gestão, e técnicas de manipulação, como o estudo de mercado, o *marketing*, a publicidade comercial”. Exemplo disso é a disseminação no cenário global da lógica dos “mecanismos de desenvolvimento limpo”, sobretudo, a partir do Protocolo de Kioto (vinculado à Convenção Quadro das Mudanças Climáticas). Por meio dessa lógica criam-se as condições de formação de um “mercado” em que empresas de países desenvolvidos “compram créditos de mitigação de carbono” de comunidades de países pobres (os quais são incitados a produzir o mais rapidamente possível biomassa vegetal, em geral, monoculturas), relegando-se a alienação cultural, econômica e política que esse tipo de relação instaura entre os países (SAUVÉ, 2006).

De fato, a globalização da problemática socioambiental atualiza formas de controle econômico, social e cultural. Como já apontado em outro momento deste trabalho, Beck (1998) ressalta que essa questão se diferencia de todas as grandes catástrofes históricas que se pode lembrar que tenham ocorrido no século XX, entre as quais estão as duas grandes guerras que deixaram profundas marcas na história do Ocidente. Para ele (1998), a problemática socioambiental marca o fim de todas as formas de “distanciamento” que foram criadas pelo estabelecimento de um “nós” e dos “outros”, já que de algum modo implica o conjunto da comunidade humana. Diz ele: “pode-se deixar de fora a miséria, mas não os perigos da era atômica” (BECK, 1998, p.11, tradução minha). Uma problemática verdadeiramente complexa e global, cujos efeitos não só ignoram fronteiras político-administrativas de países ou regiões como também podem se prolongar num tempo não previsível. Talvez por isso já não seja a “miséria” o problema que povoa nossos pesadelos, mas novas formas de “medo” ligadas ao futuro, produto da modernidade em seu estado

máximo de desenvolvimento: a extinção das espécies, a degradação do ambiente, contaminação da água e do ar, a exaustão dos elementos naturais indispensáveis à vida humana, etc. Duby (1999), afirma que embora problemas dessa natureza não preocupassem nossos antepassados da Idade Média, algo de seus temores perdura entre nós, pois se reavivam, por meio dos perigos das extinções, certos medos que muito se parecem com aqueles relacionados ao “fim do mundo” e ao desaparecimento da própria espécie humana.

Contudo, não existem “soluções mágicas” para questões como essa, apesar de existirem fluxos de idéias e de discursos que se disseminam ou se institucionalizam formando novas ortodoxias, isto é, quadros discursivos no interior do qual se forjam pretensas “soluções”. Assim como no campo das políticas educacionais, verifica-se certa correspondência entre a lógica da globalização – como sistema do “capitalismo mundial integrado” (GUATTARI, 1995) – e o novo terreno dos problemas e do pensamento sobre política ambiental. As políticas são sistemas de valores e formas de representar e legitimar decisões tomadas em determinadas esferas de poder. Em particular, a política global que se impõem sob o signo pragmático do desenvolvimento sustentável como solução para os problemas que afetam diferentemente as nações centrais e periféricas vem se constituindo como uma espécie de fábula, no sentido de Santos (2000), já que erige como verdade certo número de discursos, cuja repetição os reforça como se fosse uma base aparentemente sólida e confiável.

No contexto da globalização dominante, o esquema conceitual técnico e econômico do desenvolvimento sustentável coloniza os discursos da educação, propondo-lhe a promoção de soluções pragmáticas a problemas como o da degradação ambiental, por meio de uma racionalidade técnica que joga para fora de seu perímetro de ação e pensamento as causas sistêmicas que constantemente são reproduzidas pelos sistemas econômicos, políticos, sociais e culturais. Os “técnicos” nisso tudo ocupam uma posição privilegiada - de “oráculo” por assim dizer – no contexto da modernidade em seu estágio avançado. E isso aparece não apenas em documentos formais de governo, mas, também, e com efeitos talvez mais eficazes, em veículos de divulgação de projetos e programas educacionais. Exemplo trivial disso, entre os muitos que podem ser encontrados nos documentos da UNESCO que descrevem suas “ações mundiais” voltadas aos países periféricos, é a assertiva que expressa a autoridade da técnica nas práticas de sustentabilidade ecológica: “se sabe que são os técnicos que possuem o conhecimento e as habilidades práticas no tema do desenvolvimento sustentável, que recorrem às práticas mais sustentáveis na produção industrial e agrícola” (NOZAWA; HEISS, 2002, p.5, tradução minha). Para Sauvé (2006), tal forma de pensamento, a qual vem se afirmando com os discursos do desenvolvimento sustentável difundidos especialmente pelas instâncias

internacionais, constitui um produto e um agente da própria globalização. Trata-se de uma perspectiva que impõe a “todos os povos da Terra” uma cosmologia desenvolvimentista e recursista, mas não livre de tensão: por um lado, serve de hábil estratégia para os atores político-econômicos que têm de ser convencidos da necessidade de considerarem as realidades socioambientais; por outro, constrói um esquema de pensamento tão estreito e pobre que é incapaz de inspirar um projeto de sociedade sustentável ou ao menos um projeto educativo nesse sentido.

A globalização, assim, apresenta no mínimo dois aspectos relevantes para uma interpretação do contexto de produção das políticas para a educação superior na nossa região e no nosso País: por um lado, incentiva a emergência de novas configurações estruturais, econômicas, institucionais e culturais das universidades e dos sistemas de educação superior de um modo geral, os quais se tornam muito mais complexos e diversificados, diferenciando-se do que existia em um passado não muito distante; por outro, constitui discursos, tendências e inovações referentes à problemática socioambiental de onde derivam novas co-responsabilidades políticas, culturais e curriculares aos sistemas de ensino, as quais incidem tanto sobre a formação integral da pessoa, quanto sobre a formação profissional de quadros para atuar em setores estratégicos relacionados ao ambiente. Trata-se, pois, de dois aspectos que se movimentam e se desenvolvem de forma interligada, convocando a uma reflexão sobre o modo com o programa político e econômico da globalização configura os discursos e as políticas socioambientais e, assim, se inscreve nas dinâmicas de produção das políticas educacionais e curriculares endereçadas à educação superior.

Sauvé (2006), fundamentada em um conjunto de trabalhos que vem desenvolvendo com seus colaboradores (SAUVÉ; BRUNELLE; BERRYMAN, 2005, SAUVÉ; BERRYMAN, 2005; SAUVÉ; BERRYMAN; BRUNELLE, 2003, SAUVÉ, 2003), questiona a existência de um suposto “consenso internacional” em torno da idéia de desenvolvimento sustentável que fundamentaria uma reforma global da educação nesse sentido. Analisando documentos dos organismos da ONU, a autora enfatiza que tais discursos falam cada vez menos de educação e mais de um tipo de prática educativa com um sentido fortemente instrumental e reducionista, associado à aprendizagem de certo conhecimento e saber fazer para a realização de um determinado projeto econômico e político global ligado ao desenvolvimento sustentável. Discursos como esses são fartos em documentos lançados recentemente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), como o último Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos (EPT) e o Marco Estratégico para a UNESCO no Brasil (UNESCO, 2006a, 2006b), entre muitos outros. Segundo Sauvé (2006):

O programa planetário de educação para o desenvolvimento sustentável, que a UNESCO propõe como fundamento da reforma de todos os currículos, aparece assim como uma das influências curriculares mais importantes e mais inquietantes da educação contemporânea no contexto da globalização. Sem embargo, o grande desafio atual da educação é o de contribuir para uma mudança cultural maior: falamos de passar de uma cultura economicista, que reforça e que é reforçada pela globalização, a uma cultura de pertencimento, de compromisso, de resistência, de solidariedade. Livre do jugo ideológico do desenvolvimento sustentável, a educação ambiental pode jogar certamente um papel muito importante para lograr essa mudança (SAUVÉ, 2006, p.89, tradução livre).

A autora citada (2006) considera que o desenvolvimento pessoal e social, o qual está no centro da preocupação educativa, constitui-se de três “esferas concêntricas de interações”: a primeira, é a esfera das relações consigo mesmo (zona de construção da identidade); a segunda, a da relação com o outro humano (zona de desenvolvimento das relações de alteridade); e a terceira, a esfera da relação com o ambiente, com o outro não humano, com o estudo da vida compartilhada entre o humano e outras formas de vida. É, justamente, nesta terceira esfera de relações, integrada às outras duas, que, a seu ver, intervém a educação ambiental. Nesse sentido, uma educação relacionada ao ambiente não constitui uma “temática” ao lado de tantas outras também educacionais, mas, sendo constitutiva da rede de relações em que se inserem os indivíduos, não pode ser alienada às prescrições de um programa político-econômico mundial. Ao contrário, superando-se os marcos do desenvolvimento sustentável - cristalizado em documentos como a Agenda 21 (CNUMAD, 2001), é preciso valorizar a pluralidade de referências e de possibilidades interpretativas, como diferentes modos de significação de ações educativas direcionadas às relações com o ambiente (SAUVÉ, 2006)⁴². Contudo, o desafio curricular é grande e implica além de uma atitude combativa às imposições dos discursos da globalização neoliberal, reconhecer as possibilidades e condições concretas e simbólicas de construção de um projeto socioambiental para o campo da educação, cujas metas, objetivos e finalidades educativas não devem se submeter passivamente aos ecos de um pensamento único.

Com efeito, identificar as formas hegemônicas de globalização dos discursos ambientais e sobre ele dirigir um olhar crítico na tentativa de construir “outros” marcos de referência para fundamentar a ação educativa, deveria mobilizar investigadores, docentes e outros envolvidos com os currículos nos sistemas de ensino ou fora deles. Trata-se, assim, de se engajar na produção de uma política curricular que faça tensão com a forma

⁴² Evidentemente, são muito diversificadas as perspectivas políticas e pedagógicas existentes no campo das ações educativas preocupadas com a relação com o ambiente, mas a título de exemplo, a autora citada (2006) menciona nesse seu trabalho alguns “marcos de referência” pautados pela ecologia social, a ecologia política, o ecosocialismo e o ecofeminismo. Muitos trabalhos no Brasil também enfatizam a constituição desse campo como “complexo” e heterogêneo, no qual se encontram muitas e diferentes matrizes disciplinares, filosóficas e éticas (como exemplos citam-se CARVALHO, 2001, LIMA, 2005, SAUVÉ, 2005 e GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2006).

hegemônica da globalização neoliberal, criando as condições necessárias para o surgimento de projetos políticos e pedagógicos abertos às dimensões globais da problemática, do debate e das lutas relacionadas ao ambiente por meio de outra lógica que não seja a das trocas desiguais e as das gerências privadas de grupos e organismos internacionais. Isso se aproxima de uma forma de pensar e de agir em um sentido “contra-hegemônico” (SOUSA SANTOS, 2005), já que considera a existência de diversas possibilidades para uma experiência de vida positiva em um mundo globalizado.

Nesse sentido, Sauvé (2006) indica alguns aspectos que, ao lado do grande desafio curricular de natureza política e  tica, poderiam atender a um projeto educacional alternativo   perspectiva dominante, mesmo nos contextos singulares das práticas educativas. Para ela (2006, p.93) “ao entrar de uma maneira mais profunda no cora o da a o educativa, abre-se todo um universo de possibilidades”. Nesse universo, existe, com efeito, uma grande diversidade de “portas de entrada” para iniciar uma educa o que não ignore a presença e os efeitos da globaliza o, mas, ao contrário, se comprometa com a constitui o de caminhos alternativos. Entre outras coisas, a autora citada indica que o contexto da globaliza o conduz a tratar de dois “pares de forças” inter-relacionados: o par identidade-alteridade e o par localidade-globalidade. Tomando por base isso, argumenta em favor de uma a o educativa que se comprometa com: a constru o de estratégias para a confirma o de identidades singulares e coletivas tanto em rela o ao outro humano como em rela o ao *Oikos*, a casa de vida compartilhada; a integra o de um processo de atitude crítica diante da realidade local, das problemáticas globais e da fragilidade dos equilíbrios socioambientais, assim como a proje o de a es de desenvolvimento alternativo e de sustentabilidade ecológica; e um “outro” sentido a ser conferido ao global, para que esse integre a reflexão sobre as rela es que estabelecemos conosco mesmos, com os outros e com o meio de vida. Segundo a autora, essa perspectiva, que denomina “holística”, nos convida a repensar as rela es de diferencia o e associa o, entre sociedade e natureza, e entre o local e o global.

Contudo, ainda que se projetem alternativas ao sentido propagado pela globaliza o neoliberal e que essas venham a se disseminar, sobretudo, em contextos educativos práticos, há um problema que parece crucial em toda essa discussão. González-Gaudiano (2006) analisa que a operacionaliza o da educa o para o desenvolvimento sustentável ou seu uso instrumental para os objetivos e metas econômicas dessa política, está, de algum modo, ligado um eloqüente silêncio entre aqueles que supostamente teriam seu campo de trabalho afetado por esses programas e políticas. Mais que isso, talvez se esteja diante de uma efetiva “adesão”, nem tão silenciosa, quando se trata da educa o superior, da universidade e dos sistemas de pesquisa. O autor lembra que, apesar da educa o ambiental estar em voga há mais de 30 anos, cujos processos de

institucionalização avançaram significativamente em muitos países, inclusive no Brasil, segue sendo “emergente”:

É emergente no político por se situar *vis-a-vis* à centralidade das práticas educativas e de gestão ambiental, em que não deixa de ser um discurso periférico. No conceitual porque não só são vigentes suas perguntas, mas porque continua perguntando e pondo em tensão os valores hegemônicos no mundo social (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2006, p.101, itálico do autor, tradução minha).

O problema indicado, a nosso ver, tem toda a pertinência e se insere no conjunto de questões formulado neste trabalho. Os debates em torno da problemática socioambiental, por mais controversos que possam ser em certos espaços sociais, parece não mobilizar de modo suficientemente profundo o campo educacional – e suas diversas subáreas disciplinares, institucionais e políticas - a ponto de comprometê-lo numa discussão intensa acerca dos diferentes projetos políticos e pedagógicos em disputa e mesmo do sentido que adquirem na formação geral e profissional. A entrada em vigor de um decênio da educação para o desenvolvimento sustentável no plano internacional, por exemplo, parece não gerar qualquer polêmica fora dos fóruns e espaços estritos da educação ambiental. Na maioria das vezes, iniciativas desse tipo integram-se a documentos oficiais e a propostas curriculares institucionais, permanecendo quase desconhecidas do público docente aos quais são endereçadas.

Com isso não se deixa de admitir que, no nível mundial e mesmo regional, a educação ambiental, apesar das dificuldades, vem sendo integrada tanto às políticas de gestão ambiental como nas de gestão educacional, assim como formando um crescente contingente de adeptos. Contudo, as avaliações que se faz dos dez anos que separam as Conferências do Rio e de Johannesburg deixam ver que o peso relativo que o assunto ambiental havia obtido em décadas anteriores encontra-se em franco retrocesso (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2006). O Relatório derivado da Conferência de Johannesburg é exemplo de que depois de trinta anos desde a Conferência de Estocolmo os problemas ambientais continuam a agravar-se e são escassas as medidas e iniciativas globais e nacionais para sua efetiva superação (UN, 2002). Também não houve qualquer avanço em matéria de educação com o Plano de Aplicação Internacional derivado da Cúpula de Johannesburg. González-Gaudiano (2006) observa que a dimensão educativa nem mesmo entrou como um assunto de discussão ou de disputa nas deliberações desta Conferência, decorrendo disso compromissos evasivos que tão só ratificam aquilo que já havia sido acordado anteriormente, como no Marco de Ação de Educação para Todos de Dakar. Ademais, critica o autor (2006), pode-se esperar muito pouco de disposições “voluntárias” e de compromissos que não implicam os países desenvolvidos e que em grande medida

conferem à pobreza as causas da deterioração ambiental.

Essa discussão, a nosso ver, contribui para uma compreensão dos sentidos passíveis de se imprimirem à ação educativa referente ao ambiente. Ao ressaltar-se o modo pelo qual a educação tem sido submetida, globalmente, a uma nova configuração discursiva do desenvolvimento sustentável, questionam-se sobre as suas influências no processo de construção de propostas, projetos, programas e políticas educacionais e curriculares dos países. Trata-se, assim, de uma análise política e teórica que pouco ou nada remete aos assuntos cotidianos de uma prática educativa, mas que tem a validade de desfazer o falso dilema do binômio oposicional teoria e prática, pois se cada época constrói seus marcos de inteligibilidade com base nos sentidos que lhe outorgam a experiência, teoria e prática se produzem mutuamente (González-Gaudiano, 2006). Desse modo, a discussão precedente perscruta a função que cumpre o sistema educativo ou a educação diante modos “hegemônicos” e “contra-hegemônicos” de conceber a problemática socioambiental. Uma discussão que se vale de referenciais que indagam os discursos e seus efeitos e se ocupa de (re)pensar as práticas produtivas e reprodutivas da educação na integração da problemática socioambiental às relações sociais, econômica, políticas e culturais.

Contudo, no que tange ao problema da produção das políticas curriculares, os discursos sobre a globalização da problemática socioambiental e suas dominâncias técnicas e econômicas não saturam completamente seus contextos campos de produção, pois os territórios das políticas nacionais constituem espaços de embates, de disputas e de recontextualizações, que não absorvem de forma passiva e/ou direta as influências dos contextos políticos e econômicos mais abrangentes. Apesar de poderosas, as “novas configurações discursivas” sobre a problemática ambiental disseminadas por organismos internacionais (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2006), elas são nesses territórios reinterpretadas e recriadas.

Percebe-se, no entanto, que ainda são poucas as investigações no campo das análises educacionais brasileiras que focalizam o discurso socioambiental como um elemento constitutivo dos contextos de influência de produção das políticas curriculares e que procuram aprofundar seus efeitos sinérgicos com os aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais. Mas isso não se restringe ao Brasil e nem apenas à área educacional. Taylor (2000) adverte que, em geral, o problema da influência da globalização no campo das políticas nacionais permanece relativamente inexplorado no território teórico, apesar da sua importância para os países. Segundo ela, uma abordagem desse tipo deveria mostrar os meios pelos quais as pressões da globalização condicionam a produção de políticas no âmbito dos Estados-Nação e as formas de atuação das organizações e agências internacionais nesses processos. Argumenta-se que os processos de globalização não só alteram as relações “entre” os Estados, mas também afetam as formas de atuação “dos”

Estados, as configurações sociais internas e as relações com o mundo do trabalho e do ambiente, as quais se voltam cada vez mais para atender demandas de um modelo baseado nas regras de um “mercado” pretensamente global.

No Brasil, pode-se dizer que existe algum esforço de análise sobre os impactos das políticas globais sobre as estruturas, instituições e políticas da educação superior, já que é possível encontrar um conjunto razoável (e heterogêneo) de trabalhos acadêmicos nesse sentido (entre vários outros trabalhos, citam-se MANCEBO, 2007, LÜDKE; BOING, 2006, MOREIRA, 2005, DOURADO, 2002, SGUISSARDI, 2002, VAIDERGORN, 2001, CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, LÜDKE, MOREIRA, CUNHA, 1999). São estudos que investigam os impactos de políticas globais e/ou de organismos internacionais sobre as relações com o Estado, o público e o privado, as novas formas de financiamento, ingresso na educação superior, lógicas administrativas, formação docente etc. A problemática das políticas do ambiente e da educação ambiental no cenário da globalização, em geral, constitui um aspecto “a parte” no conjunto das análises do campo educacional e, em geral, é tratada por aqueles pesquisadores identificados com a educação ambiental ou que se consideram “educadores ambientais”, os quais se envolvem em uma luta por abrir espaço, afirmar a existência de um campo, antagonizar com os que negam o campo e formar “equivalências” com aqueles que o afirmam, enfim, buscar articulações políticas e acadêmicas que os fortaleçam e dê visibilidade à produção política e cultural do campo socioambiental.

No entanto, ressalta-se, mais uma vez, que a problemática socioambiental hoje se converteu em uma questão de fundamental importância às investigações educacionais, devido não apenas ao seu valor para um entendimento abrangente do mundo contemporâneo, como também para se aceder aos desafios atuais com os quais se confrontam os sistemas educativos contemporâneos e a produção das políticas de currículo. Nesse sentido, considera-se que renovação dos currículos universitários em uma perspectiva socioambiental e, mesmo, a construção de perspectivas socioambientais no âmbito de produção das políticas educacionais nacionais estão, de certo modo, condicionadas à compreensão desse assunto como uma dimensão constitutiva da realidade das sociedades contemporâneas, visto que o ambiente não mais se contrapõe à sociedade e à cultura, mas, ao contrário, constitui um componente fundamental de suas dinâmicas social, econômica, política, cultural e subjetiva.

4.1.3 Reformas nas políticas da educação superior brasileira: que mudanças?

Considerando que a globalização gera cenários de crises e faz aparecer conjuntos de novos problemas e desafios aos sistemas educacionais, que respostas entram em jogo? Em que direções se processam (ou deveriam se processar) as mudanças de política educacional no nosso País, especialmente, em relação à educação superior? As análises que vêm sendo produzidas a respeito do contexto brasileiro apontam para uma reflexão que inclui tanto os elementos exteriores que tendem a influenciar a produção das políticas educacionais, como as possibilidades, alternativas, ou mesmo, recriações que se forjam nos processos políticos internos do país. Contudo, trata-se de uma tarefa analítica nada fácil, já que a complexidade dos contextos e das práticas envolvidas torna praticamente impossível descrever de forma apropriada todos os aspectos que atravessam e influenciam a definição das políticas educacionais. Uma tentativa de “interpretação” desse contexto pode ser considerada uma “incursão” que dá acesso a algumas aproximações e, em algum grau, contribui para que se evidenciem certas “marcas” expressas nas políticas que orientam e/ou regulam as práticas do sistema de educação superior brasileiro.

Corroborando a discussão conduzida por Ball (1998, 2004) a respeito dos efeitos da globalização sobre as reformas educacionais dos países, ou seja, a tendente sujeição da educação aos valores e critérios do mercado ou das formas comerciais, como se esses constituíssem “soluções” racionais para os contrastantes problemas sociais, alguns estudiosos da educação superior indicam, no mesmo sentido, que as influências econômicas e privatistas da globalização invadem as atuais políticas de reestruturação do Estado e das reformas da educação superior brasileira e incidem nos processos de mudanças em todos os âmbitos, institucionais, normativos, curriculares, etc.

Sobrinho (2005, p.165) chama atenção para a predominância de julgamentos de que na atualidade a universidade deve “[...] motorizar as transformações exigidas pela nova economia de mercado”. Visões como essa, diz ele, se opõe à histórica bandeira dos movimentos sociais de que caberia à universidade elaborar uma compreensão ampla e compreensiva das relações na sociedade, na cultura, na economia, etc. Ao aderir às orientações tecnocráticas e economicistas, a educação superior estaria se desfigurando e abdicando de sua função de formação e de educação para a autonomia de indivíduos e de coletividades em favor de formas de controle fundadas na dimensão econômica e pragmática, no fetichismo da máxima proficiência, da produtividade, da excelência e da pronta aplicação de conhecimentos, técnicas e tecnologias ao sistema de mercado. Analisando as idéias correntes, o autor citado (2005) considera que:

O que o pensamento dominante espera hoje da educação superior tem um foco muito mais centrado na função econômica e nas capacidades laborais. As principais demandas atuais têm um sentido muito mais imediatista, pragamático e individualista. A ortodoxia neoliberal e suas práticas levam as universidades a abandonar, ao menos em parte, sua tradicional vocação de construção do conhecimento e da formação como bens públicos, devendo elas passar a adotar o mercado, e não a sociedade, como referência central (SOBRINHO, 2005, p167).

Segundo Vaidergorn (2001), é justamente em face da predominância do sentido econômico da globalização neoliberal que a educação superior no Brasil vem sendo pressionada a se transformar e a se inserir em um processo de “modernização”, que se legitimou desde a restauração das eleições diretas no país, em 1989. Nisso está implicado um conjunto de processos: adesão a certas “fórmulas” importadas de países desenvolvidos, cumprimento de “recomendações” de instituições financeiras internacionais, tais como o BM, o FMI, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), redução da atuação do Estado nas áreas de distribuição de renda e das atividades econômicas, etc., ao mesmo tempo em que a educação passa a ser afirmada como o caminho mais adequado para o desenvolvimento econômico associado aos avanços científicos e tecnológicos. Nesse sentido, considerada uma área estratégica dentro da concepção modernizadora da globalização, a educação superior passa não só a participar do mundo competitivo no domínio e na produção do conhecimento, como tem servido como um indicador de competitividade, já que pode ser critério de distinção e comparação entre países. Sobrinho (2005) adverte que os efeitos da globalização não atingem apenas os modos de produção econômica, mas os modos de distribuição e de uso do conhecimento. Muito da produção interna dos países desenvolvidos, como as maiores economias da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), estão fundamentadas no conhecimento. Todavia, como a produção e o domínio do conhecimento dependem de sólidas estruturas e de fortes investimentos, é muito provável que esse seja um fator que venha a acelerar e a aprofundar as desigualdades entre países ricos e pobres.

De fato, à “sociedade do conhecimento” corresponde uma “economia do conhecimento”, por meio da qual a educação superior, especialmente, torna-se alvo dos discursos que consideram o conhecimento “[...] insumo econômico de grande importância estratégica para a competitividade dos indivíduos, das empresas, das corporações empresaria e para os países desenvolvidos” (SOBRINHO, 2005, p.167). Contudo, as forças hegemônicas exercidas pelos países e mercados centrais determinam o “tipo” e a “qualidade” do conhecimento que realmente importa, assim como estabelecem os critérios de acesso aos benefícios da sociedade do conhecimento e das oportunidades de competir nos níveis locais e globais. No contexto geral do novo paradigma econômico-produtivo e social-político, nem todo conhecimento goza do mesmo prestígio e valor. Têm esses

atributos os conhecimentos e as técnicas relacionados com os processos de inovação tecnológica e produção industrial, portadores do sentido de competitividade. Com isso se quer enfatizar que a economia do conhecimento não apenas impõe valor a certos conhecimentos, como também impõem as condições da competição, as regras do jogo, as atitudes e os meios que são necessários para uma “aprendizagem contínua”, a qual é condição indispensável para uma “competitividade contínua” (SOBRINHO, 2005).

As estreitas relações entre educação, conhecimento e economia têm conduzido, em muitos países ocidentalizados e, inclusive, no Brasil, uma tendência à comercialização e privatização da educação superior. Assim é que no nosso País é crescente a expansão do ensino privado desde a Reforma Universitária de 1968, instituída pela Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 2006), quando se forjaram as condições para a criação de cursos superiores isolados particulares como forma de suprir a demanda de vagas que as escolas públicas não supriam⁴³. O fortalecimento do setor privado, a sua inserção nas disputas por verbas públicas e o ativo incentivo governamental para sua expansão, contribuíram, decididamente, para sua consolidação no país, apesar da histórica crítica referente à baixa qualidade de seus serviços. De lá para cá se intensificou a presença da “cultura empresarial” na educação, com o aparecimento de novos provedores privados, multiplicação das instituições privadas, novas relações de consumo, diminuição dos financiamentos do Estado, lógica da competição, da rentabilidade e do lucro, enfim, a aplicação de práticas gerencialistas e uso privado de espaços até então considerados públicos.

Um campo em que essas influências fizeram-se sentir de modo intenso foi nos sistemas de produção dos conhecimentos, especialmente marcados por uma passagem de um tipo de ciência e de pesquisa talvez mais ligado a outros valores que não os comerciais, para contextos de aplicação e de controle do conhecimento. No Brasil, são nos anos 60 e 70 em que avançam os sistemas de pesquisa nas universidades, em pleno período de ditadura militar. Oliven (2002) destaca que, nessa época, entre outros fatores, há grande incentivo e valorização de formação de quadros de alto nível, especialmente nas áreas técnicas e tecnológicas, visando à implantação do projeto de modernização. Nessa direção, são ampliados os investimentos no desenvolvimento de programas de pós-graduação *stricto sensu* e de bolsas para formação de pós-graduados no país; é incentivada a atuação de agências de fomento direcionadas ao desenvolvimento científico e

⁴³ Oliven (2002) lembra que a Reforma Universitária de 1968 dirigia-se às instituições federais de ensino superior (IFES). Entretanto, como crescia o setor privado, com a aquiescência do governo que via nisso a expressão de segurança e de desenvolvimento, o alcance da Lei ultrapassou as fronteiras do sistema público federal, atingindo às instituições privadas, que procuraram adaptar-se a algumas de suas orientações.

aperfeiçoamento de pessoal⁴⁴; são constituídas as universidades públicas como *locus* de atividades de pesquisa e de produção técnica, tecnológica e científica; confere-se autonomia administrativa aos programas de pós-graduação *stricto-senso*; iniciam-se processos sistemáticos de avaliação dos cursos de mestrado e doutorado conduzidos pela CAPES; surgem associações nacionais de pesquisa e pós-graduação em várias áreas do conhecimento, com uma conseqüente integração das comunidades científicas de diferentes instituições e regiões do país. Todos esses fatores parecem ter sido decisivos para a estruturação do campo universitário e de pesquisa no país. Cunha, L. (2003a), citado por Catani, Esquivel e Gilioli (2007), lembra que enquanto outros países da América Latina com larga tradição universitária sofreram seu desmonte durante os regimes militares, o Brasil viveu, junto com truculência da ditadura, a consolidação de seu sistema universitário, ao mesmo tempo em que se lhe imprimia o compromisso com os projetos desenvolvimentistas e de modernização.

O período democrático que seguiu do final dos anos 70 até o fim dos 80 foi marcado pela recuperação das liberdades civis perdidas durante o regime militar e pela manutenção do modelo de educação superior derivado da Reforma de 1968. Ademais, foi um período alimentado pelos debates que antecederam à promulgação da nova Constituição Federal de 1988, nos quais se confrontavam interesses opostos no campo educacional. Várias entidades da sociedade civil compareceram a esse debate e polarizavam, de um lado, as lutas por verbas públicas para as instituições educacionais públicas e ensino público laico e gratuito em todos os níveis; e de outro, interesses ligados ao setor privado, o qual buscava obter acesso às verbas públicas e garantir menor interferência do Estado nos “negócios” educacionais. Algumas das definições da nova Constituição Federal foram significativas para a educação nacional: estabeleceu um mínimo de 18% da receita anual resultante de impostos da União para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; assegurou a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais em todos os níveis; e criou o Regime Jurídico Único dos servidores da União. O artigo 207 reafirmou a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades. De certa forma, a redemocratização do país alterava o quadro do sistema e essas alterações iriam se tornar ainda mais agudas na década seguinte, com uma seqüência de novas investidas governamentais reformistas no campo da educação superior (BRASIL, 2006).

O fim da década de 80 e os 90 foram de grande importância para a

⁴⁴ Entre essas agências estão a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), voltada à formação do magistério de nível superior e o Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq), voltado ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, ambas criadas em 1951.

democracia brasileira. Não só se estabelecia uma nova Constituição para o País, como também se procedia à eleição do primeiro governo civil eleito diretamente, em 1989, depois da ditadura militar. Contudo, o presidente Fernando Collor de Melo foi destituído de seu cargo e teve seus direitos políticos cassados por decisão do Congresso Nacional, com o apoio de vários setores sociais e de inúmeras manifestações populares pelo país afora. Assumindo o vice, em 1992, o presidente Itamar Franco governou o país até início de 1995, quando então foi eleito Fernando Henrique Cardoso por uma frente partidária de centro-direita, impulsionado, sobretudo, pela adesão popular à política de estabilização financeira do Plano Real, a qual foi iniciada quando ainda era ministro da fazenda durante o governo anterior. Fernando Henrique Cardoso foi reeleito em 1998 com a mesma frente política, sobre a base do sucesso do Plano Real. Assim, esse governo durou oito anos, quando então, em 2002, enfrentou uma oposição consistente da frente de centro-esquerda que elegeu Luiz Inácio Lula da Silva presidente da República.

Durante a maior parte dos anos 90 e início dos anos 2000, as propostas do governo federal para a educação foram lideradas pelo então Ministro da Educação Paulo Renato Souza que se manteve nesse cargo durante todo o período de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Cunha, L. (2003b), ao analisar a proposta desse governo para o primeiro mandato (CARDOSO, 1994), destaca a ênfase na competência científica e tecnológica para garantir a qualidade do ensino básico, secundário e técnico, assim como para aumentar a qualificação geral da população. Para alcançar isso, afirmava a necessidade de estabelecerem-se parcerias entre setor privado e o governo, assim como entre a universidade e a indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico. Nessa linha de ação, a rede federal de ensino superior tornar-se-ia alvo de “revisão”, sobretudo em termos orçamentários. A política para o ensino superior deveria promover uma administração mais “racional” dos recursos, a fim de utilizar sua capacidade ociosa, expandir o número de matrículas, sem, contudo, gerar despesas adicionais. Para isso, diz Cunha, L. (2003), as universidades deveriam ter condicionado o recebimento de verbas públicas à avaliação de desempenho.

Nesse sentido, a primeira opção da equipe dirigente do MEC foi referente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual, somente após turbulentos debates políticos, veio a ser instituída pela Lei 9.394/96 (BRASIL, 2006). O autor citado (2003b) avalia que, no que diz respeito à reforma da educação superior desse período, verificam-se elementos continuidade entre os governos de José Sarney, nos anos 80, e depois de Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, nos anos 90. Um desses elementos, notório nesses anos, inclusive em diferentes setores das atividades governamentais, foi o uso abusivo de expedientes legislativos impróprios para aprovar propostas e políticas, sobretudo, provenientes do Poder Executivo federal. Tais estratégias

atuaram em detrimento à elaboração e implementação de uma política abrangente e coesa, gerando conjuntos dispersos de leis, decretos e dispositivos normativos a respeito da educação. Desse modo, a LDB de 1996, não “consolida” todas as diretrizes e bases para a educação nacional e a reforma, então, se realiza “no varejo” (CUNHA, L., 2003b, p.44)⁴⁵.

De certo modo, a LDB e as demais políticas educacionais desse período coincidem tanto com a “abertura democrática” quanto com os ajustes do Estado e da economia brasileira ao contexto da globalização capitalista e nos moldes de uma “modernização conservadora” (VAIDERGORN, 2001, SGUISSARDI, 2002). Tais ajustes iniciaram-se nos governos do início da década, mas se recrudesceram a partir de 1995, com os profundos ajustes estruturais e fiscais e as reformas especialmente orientadas para o mercado, o que conduziu à reconfiguração das esferas pública e privada tanto no âmbito do Estado, como no da educação superior. No âmbito estatal, Sguissardi (2002) argumenta que houve que quase uma obediência literal do Estado brasileiro às “recomendações” do ajuste neoliberal. O equilíbrio orçamentário foi buscado mediante cortes nos gastos com os serviços públicos, do que é exemplo a vigente Lei da Responsabilidade Fiscal. Várias outras medidas foram tomadas no mesmo sentido: liberalização financeira, desregulamentação dos mercados domésticos, fim do controle de preços e da vinculação dos reajustes salariais aos índices inflacionários, privatização de empresas estatais e de serviços públicos, implementação de processos gerenciais típicos de empresa privada em instâncias estatais, etc.

As reformas da educação superior, neste contexto, além de apresentarem nítidas semelhanças com as ocorridas na maioria dos países centrais e da América Latina, tiveram como pano de fundo as diretrizes da reforma administrativo-gerencial do Estado (SGUISSARDI, 2002). Desse modo, foi implementado um conjunto de ações específicas caracterizadas por: expansão do número de instituições de educação superior (IES) e de matrículas do setor privado; intensificação das medidas de regulação e de controle, especialmente por meio dos sistemas de avaliação; comprometimento da autonomia administrativa e de gestão financeira, sobretudo, no caso das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), cujo modelo de autonomia se traduzia na gradual exclusão da responsabilidade do Estado sua manutenção, levando essas instituições a procurarem

⁴⁵ Várias questões de importância para a vida acadêmica foram reguladas por leis específicas anteriores ou posteriores à LDB de 1996, como por exemplo, a democratização da gestão universitária definida pela Lei 9.192/95 e o CNE tratado na Lei 9.131/95, a qual alterou artigos da Lei 4.024/61 (BRASIL, 2006). O problema do acesso aos cursos de graduação por meio de exames vestibulares, por sua vez, não foi mencionado na LDB, embora os exames vestibulares fossem obrigatórios no Brasil desde 1911. Esse foi outro aspecto regulado “à margem” da LDB, e que, de certo modo, favoreceu aos esforços do MEC para implantar e expandir o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual se tornou não apenas um exame de saída do ensino médio, mas, ao mesmo tempo, de ingresso no ensino superior, especialmente naquelas instituições que incorporaram seus resultados à composição do processo seletivo.

outras fontes de recursos por meio de venda de serviços, consultorias, pesquisas de encomenda privada, mensalidades, etc.:

Em outras palavras, a resposta oficial à pressão da demanda e por aumento de qualidade do subsistema de educação superior, no contexto dos ajustes promovidos pela modernização conservadora no país, foi quase congelamento da expansão do setor público – via diminuição do financiamento, proibição de novas contratações de docentes e de funcionários técnico-administrativos, exigência de busca de outras fontes de recursos, criação de fundações privadas de apoio institucional, etc. – e incentivo e apoio à expansão desenfreada do setor privado (SGUISSARDI, 2002, p.19).

Como forma de implementar essa política, recorreu-se a uma nova configuração das instituições responsáveis pela educação superior no país, o que se destaca como uma das principais discussões em torno da LDB de 1996. O tradicional modelo de universidade brasileira, consagrado pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, passa a ser questionado em favor de investimentos na configuração de outros tipos de instituições, mais compatíveis a lógica de modernização da educação superior (VANDERGORN, 2001).

No entanto, no Brasil, a universidade é considerada a instituição privilegiada para a realização da educação superior desde os primeiros diplomas legais sobre o assunto⁴⁶. Mesmo na LDB, as “universidades” são consideradas instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa e de extensão. No exercício de sua autonomia, estão aptas a: criar, expandir, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior; fixar os currículos dos seus cursos e programas, conforme as diretrizes gerais estabelecidas pelos órgãos governamentais de educação; estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa

⁴⁶ No nível de uma análise histórica, Catani, Esquivel e Gilioli (2007) situam as primeiras iniciativas governamentais brasileiras ligadas às universidades no primeiro período da Era Vargas (1930-1945), com a criação de um ministério e de uma política específica para o setor. Contudo, somente a partir da década de 40 e 50 houve uma efetiva expansão da educação superior, decorrente, sobretudo, da ampliação do acesso ao ensino secundário e maior aceitação da participação da mulher no mercado de trabalho, principalmente no magistério (SOARES, 2002). Nesse período criam-se novas faculdades, estabelece-se a gratuidade do ensino e são “federalizadas” as antigas IES, estaduais e privadas, as quais foram agrupadas e transformadas em universidades. A primeira universidade se constituiu em 1920, com a Universidade do Rio de Janeiro, denominada, posteriormente, de Universidade do Brasil. Em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo (USP), que contou com professores e pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa. A USP torna-se o maior centro de pesquisa do Brasil. Nos anos 60 forma-se a idéia de uma educação superior nacional e democrática em contraposição ao modelo elitista herdado do passado colonial. Em fóruns acadêmicos, como os da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), docentes e pesquisadores universitários debatem e defendem mudanças institucionais. Nesse período, com a transferência da capital brasileira para Brasília, é criada a Universidade de Brasília (UnB), com objetivos desenvolvimentistas para uma cultura e uma tecnologia nacionais. Oliven (2002) observa que essa foi a primeira universidade brasileira com uma estrutura integrada e moderna, que se contrapunha ao modelo dos cursos profissionalizantes anteriores. Seguia o modelo norte-americano e os departamentos substituíram as cátedras.

científica, produção artística e atividades de extensão; determinar número de vagas de acordo com as condições institucionais particulares; conferir graus, diplomas e outros títulos; elaborar seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes; aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos e dispor deles na forma legal; firmar contratos, acordos e convênios com entidades públicas e privadas; além de decidir, no âmbito de seus colegiados deliberativos de ensino e pesquisa, a respeito da contratação e dispensa de professores e os planos de carreira docentes. Para gozar da autonomia didático-científica deve ter no mínimo um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, trabalhando em regime de tempo integral.

Contudo, as normas subseqüentes à LDB produziram novos formatos institucionais, forjando as condições para a quebra da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. Exemplo disso foi o surgimento dos Centros Universitários regulamentado pelo Decreto 3.860/01 (BRASIL, 2006), os quais, sem obrigatoriedade de pesquisa, passaram a concentrar seus esforços no ensino, em geral, de massa e de baixa qualidade⁴⁷. A universalidade dos campos de conhecimento foi outro aspecto afetado pela nova legislação federal. Segundo Cunha, L. (2003), desde meados dos anos 80 ela tem sido alvo de crítica, especialmente no âmbito governamental, em proveito de uma concepção de universidade especializada por campo de saber⁴⁸. Ademais, foi criada também a possibilidade de conferir autonomia a instituições que fossem consideradas de alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo poder público.

Outra política de grande impacto no período após a LDB de 1996 foi a de avaliação da educação superior. Diferentemente de outros países latinoamericanos⁴⁹, o Brasil mantém um sistema de avaliação da educação superior desde 1976, sendo que até 1981, a CAPES avaliava anualmente (e a partir de 1982, bienalmente) todos os cursos de mestrado e doutorado, segundo um sistema de avaliação por pares. Em 1993, o governo de Itamar Franco instituiu o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Este programa contou em sua formalização com o apoio de setores da comunidade acadêmica, os quais o avaliavam como portador de suas reivindicações. Pelo PAIUB, a avaliação dos cursos de graduação não se operava como instrumento de medida e controle da eficiência acadêmico-administrativa, mas visava atender à necessidade de

⁴⁷ O Decreto 4.914/04 vedou a constituição de novos Centros Universitários e determinou aos já credenciados o atendimento ao princípio do artigo 207 da Constituição Federal e dos requisitos estabelecidos no artigo 52 da LDB de 1996 (BRASIL, 2006).

⁴⁸ Um exemplo (anterior à LDB) foi a transformação por decreto da Faculdade Paulista de Medicina em Universidade Federal de São Paulo.

⁴⁹ Catani, Esquivel e Gilioli (2007) ressaltam que um sistema institucionalizado de avaliação no Chile só se estabelece a partir de 1981, sendo que antes não existia um sistema desses.

desenvolvimento institucional. Além da adesão ser voluntária, reconheciam-se as dinâmicas internas de cada instituição e o processo avaliativo era permanente destacam (CATANI; ESQUIVEL; GILIOLI, 2007). Contudo, em pouco tempo o foco da avaliação da educação superior desloca-se da dimensão institucional para a dimensão individual, a par e passo com a desaceleração do PAIUB. A Lei 9.131/95, que altera vários dispositivos da primeira LDB, Lei 4.024/61⁵⁰ (BRASIL, 2006), passa a prever avaliações periódicas das instituições e dos cursos de educação superior e anuncia o uso de procedimentos e critérios abrangentes, dos diversos fatores que determinam a “qualidade” a “eficiência” das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Contudo, seu desdobramento administrativo resultou nos Exames Nacionais de Cursos (conhecidos como “Provão”), os quais seriam aplicados a todos os estudantes do último ano dos cursos superiores de graduação do país. Tais exames, segundo Cunha, L (2003b) foram previstos para serem implantados gradativamente e, em 1996, foram submetidos aos exames de conclusão de curso os estudantes do último ano dos cursos de Direito, Administração e Engenharia Civil. A cada ano, quatro novos cursos eram incluídos no processo na intenção de vir a abranger a totalidade dos estudantes.

Como estratégia política do MEC à época, a definição das especificações necessárias à elaboração das provas foi submetida a uma comissão de curso composta de até dez membros, com representações do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, dos conselhos federais e das associações nacionais de ensino das profissões regulamentadas. Em reação ao Provão, muitos estudantes entregavam a prova em branco ou incompleta, apoiando o boicote defendido pela União Nacional dos Estudantes. Em 1997, os primeiros resultados da avaliação foram, no mínimo, constrangedores: notas baixas em cursos de excelência e médias razoáveis em cursos de qualidade duvidosa. O processo, assim, passa a ser alvo de críticas sistemáticas na mídia e fora dela, o que leva o governo a tomar outras medidas relacionadas ao caso, enviando comissões de especialistas às instituições que obtiveram resultados insatisfatórios para que elas recomendassem ou não o descredenciamento de tais instituições ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Ressalta-se que a LDB de 1996 já havia vinculado a avaliação dos cursos de graduação e das próprias IES aos seus respectivos credenciamentos e credenciamentos, o que assegurava o poder do Estado no âmbito da educação superior.

No campo acadêmico, esse assunto torna-se objeto de debate e alvo de acirradas críticas. Denuncia-se, sobretudo, o propósito político dos governantes e de setores sociais e econômicos interessados no *ranqueamento* das IES e no crescente estímulo à expansão da rede privada, a qual, em poucos anos, aumenta vertiginosamente o número de instituições e de matrículas. Segundo Catani, Esquivel e Gilioli (2007), o que estava em jogo

⁵⁰ A Lei 9.131/95 altera os artigos 6º, 7º, 8º e 9º da Lei 4.024/61, sendo que os demais artigos foram posteriormente revogados pela nova LDB, Lei 9.394/96.

era um modelo gerencial de educação, centrado no governo federal, já que era o MEC o responsável pelo controle da eficiência das IES. A política então vigente utilizava-se da avaliação como instrumento de controle na implementação das reformas em curso.

O governo Lula inicia em meio a intensos debates em torno da reforma da educação superior. A iniciativa governamental de promover uma reforma abrangente nesse nível de ensino representa um empreendimento positivo que, de certo modo, mobiliza as comunidades acadêmicas para essa discussão. Todavia, observa-se que os debates acerca dos Anteprojetos de Lei da reforma de educação superior foram antecidos por um amplo conjunto de políticas públicas que, direta ou indiretamente, delineavam os rumos da educação superior no país, o que, em grande medida, vinham delimitando as condições objetivas para eventuais avanços na direção contrária aos movimentos de privatização do setor. Além da regulamentação das fundações de direito privado, dos diversos projetos de lei e decretos que tratam da reformulação profissional e tecnológica, destacam-se como precedentes de uma futura reforma nesse nível de ensino quatro medidas legais já aprovadas e em vigência no atual governo: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei 10.861/04; a Lei de Inovação Tecnológica, Lei 10.973/04; a Lei da Parceria Público-Privada, Lei 11.079/04; e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Lei 11.096/05 (MANCEBO, 2007).

Por certo, uma das pautas mais polêmicas referentes ao campo da educação superior nos três primeiros anos do atual governo foi o debate, a aprovação e a implementação do novo sistema de avaliação, sobretudo em razão de essa ter sido a política mais enfatizada no governo anterior. As mudanças propostas, assim, implicavam críticas acirradas por parte da grande imprensa. Diferentemente do sistema do “Provão”, o SINAES instituiu-se como um sistema complexo de instrumentos avaliativos, envolvendo três dimensões básicas: a avaliação das instituições de ensino superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), o qual prevê duas provas de avaliação, uma aplicada na entrada e outra na saída do estudante. Chama atenção, no que tange à avaliação institucional, a integração da responsabilidade social da instituição como uma das dimensões avaliativas, incluindo-se entre os critérios a serem observados a contribuição da IES quanto à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural. Com efeito, essa é uma novidade no sistema de avaliação, a qual poderá incidir nas reflexões e ações da comunidade acadêmica no que diz respeito à integração desses critérios em suas políticas de gestão educacional. Segundo Mancebo (2007), os idealizadores dessas novas ações de avaliação, responsáveis pela publicação da proposta original, pretendiam remeter à construção de uma nova cultura avaliativa de natureza formativa, que fosse capaz de

firmar em todas as instituições, públicas ou privadas, a consciência de sua função pública. Contudo, apesar dos avanços, esse sistema não deixa de receber críticas que questionam o fortalecimento dos processos de regulação e de supervisão da educação superior e de um suposto caráter excessivamente centralizador da avaliação que se manifestaria nas ações da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES).

As demais políticas, antes mencionadas, também repercutem significativamente na realidade das IES brasileiras. A Lei de Inovação Tecnológica, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica pode afetar (e provavelmente já faz sentir seus efeitos) na educação superior, ao criar procedimentos céleres de transferência e licenciamento de tecnologia das entidades de pesquisa para a indústria. Apesar de sua importância para a vida universitária, essa Lei foi de iniciativa do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e sua discussão e encaminhamento aconteceram completamente à parte dos debates sobre a reforma da educação superior. Trata-se de uma política que propõe parcerias estratégicas entre as universidades, institutos tecnológicos e empresas, estimulando a participação de instituições produtoras de conhecimento no processo de inovação e incentivando a inovação nas empresas. Para os proponentes dessa política, que na verdade é uma adaptação de legislações similares em vigência em países centrais, uma das conseqüências esperadas é a implementação de um marco regulatório mais flexível na relação entre a economia e os institutos públicos de pesquisa, o que em tese contribuiria para o aumento da competitividade das empresas brasileiras no cenário internacional (MANCIBO, 2007).

Por sua vez, a Lei da Parceria Público-Privada traz importantes implicações para a educação superior, apesar de não ter feito parte dos debates da reforma. Sua justificativa governamental consiste na necessidade de recursos para retomar o crescimento econômico e gerar empregos. Todavia, adverte-se que o texto legal é demasiadamente abrangente e delega atribuições do Estado à iniciativa privada, inclusive para serviços públicos sociais, como os de saúde e os de educação, por exemplos. Apenas “regular, legislar e policiar” continuam sendo domínios exclusivos do Estado, pois todos os demais domínios estariam sujeitos às parcerias público-privadas, tais como os de bens e serviços públicos e coletivos, pesquisa e desenvolvimento tecnológico, meio ambiente, conservação do patrimônio histórico e cultural, formação superior, enfim, todos esses campos estariam abertos à contratação de parcerias (JURUÁ, 2004). Por fim, entre as principais políticas apontadas por Mancibebo (2007) com repercussões significativas sobre a educação superior está o PROUNI, o qual prevê o aproveitamento sob a forma de bolsas integrais ou não, de parte das vagas ociosas nas IES privadas, de modo a elevar a taxa de matrícula e a viabilizar o ingresso de novos alunos em curto prazo. O aspecto principal do programa consiste nas renúncias fiscais que muito beneficiam as IES privadas que o integram. Entre

muitas críticas produzidas a respeito do PROUNI, Catani, Esquivel e Gilioli (2007) destacam o não investimento nas universidades públicas, uma opção que reforça a oferta privada de educação superior e não garante ensino de qualidade aos beneficiados pelo programa.

De certo modo, esse conjunto de legislações e programas configura um contexto que parece dar continuidade ao projeto neoliberal no campo da educação superior, bem como no da ciência e da tecnologia. Ao se estabelecerem novas formas de financiamento das IES e ao se impor uma lógica de administração e de operação gerencial e privatista, incide-se fortemente sobre os demais processos de mudanças neste sistema de ensino, afetando-se os planos didáticos, normativos, estruturais, institucionais, funcionais e organizacionais (BELTRÁN, 2007). O que está em questão, assim, são as transformações e os impactos que certas políticas abrangentes - tanto de instituições internacionais, quanto estatais ou mesmo não institucionais - exercem sobre as culturas universitárias, suas produções políticas e culturais, seus currículos, seus modos de constituição como campos acadêmicos.

Exemplo marcante desses impactos na vida universitária diz respeito à docência, uma dimensão profundamente afetada por esse conjunto de mudanças. A esse respeito Cunha (2003), argumenta que, por não dispor de suficiente valorização na educação superior, a docência torna-se especialmente suscetível aos impactos das políticas públicas. Ou seja, ao lado dos condicionantes históricos que vinculam a docência universitária aos valores do campo científico e às estruturas de poder da organização do trabalho, as políticas públicas também são instâncias definidoras de seus contornos. Desse modo, ao se investir do papel de “avaliador”, o Estado reforça, segundo as teorizações de Sousa Santos (2001), o pilar da regulação sobre a universidade e sobre a prática docente, restituindo um processo colonialista. “Essa perspectiva foi particularmente enfatizada e resignificada pela chamada globalização, dentro da tendência neoliberal, que fortemente vem impondo-se como se fosse a única alternativa de desenvolvimento, especialmente para os países dependentes” (CUNHA, 2003, p.51). Dir-se-ia, então, que o modelo da obrigatoriedade legal e administrativa, que normalmente preside a compreensão das reformas, não favorece uma verdadeira renovação das práticas educativas, ainda que pudesse vir a suscitar debates e atitudes de resistência nos contextos das práticas. Na verdade, na análise da autora citada, esse modelo tende a forçar um fluxo de energia para o cumprimento de regras e padrões a despeito do potencial criativo que poderia nortear as práticas docentes e curriculares da educação superior.

Seja qual for o teor da política educacional que se focalize, o fato é que a análise das circunstâncias em que se definem as condições objetivas do trabalho da universidade precisa ser sempre referenciada em uma perspectiva alargada. É essa a principal contribuição de Cunha (2003) para a compreensão das mudanças que se operam e

transitam entre contextos interconectados de produção da política educacional. Segundo a autora (2003), corre-se o sério risco de substituir as grandes discussões acadêmicas sobre a vocação da universidade e da formação superior, sobretudo em países em desenvolvimento, para, em seu lugar, direcionar esforços para atender às exigências reformistas desencadeadas por processos externos. Ao analisar certos processos de avaliação externa que foram implementados no Brasil, mostra que muitos dos elementos que constituem indicadores de sucesso na docência universitária têm correspondência com padrões internacionais, pois buscam legitimação no cenário globalizado. Nesses indicadores, duas vertentes destacam-se e diferenciam-se pelo prestígio que adquirem no meio acadêmico e social: o componente da investigação e o componente da docência.

Considera-se isso um efeito crítico das mudanças que se verificam na educação superior. Enquanto o componente da investigação usufrui de maior prestígio, sobretudo na pós-graduação, mas já se estendendo à graduação, o componente da docência permanece à margem. Contudo, não é toda a investigação que usufrui de prestígio nesse campo. Há algumas, como as ligadas à prática pedagógica, que têm pouca visibilidade: “[...] com menor prestígio está a pesquisa que acompanha reformas curriculares, inovações pedagógicas, mediações culturais e afetivas com estudantes e comunidades, materiais pedagógicos e instrucionais (CUNHA, 2003, p.52-3). Ao contrário, pesquisas em áreas de conhecimentos específicos ou tecnológicos que geram certos produtos social e economicamente valorizados adquirem dentro e fora da instituição maior reconhecimento e prestígio. Há características inerentes a cada um desses “estruturantes” que lhe conferem valor ou não. A ênfase nos processos, mais que em produtos, própria da investigação de processos pedagógicos parece ser uma delas. A sistemática de avaliação, normalmente fundada em aspectos quantificáveis, não capta sua dimensão acadêmica. Nesse sentido, “[...] o espaço da pedagogia na universidade, é sempre visto como um saber menor, ligado à base empírica da construção dos saberes, não merecendo uma legitimada interlocução acadêmica” (CUNHA, 2003, p.53).

A discussão colocada nestes termos insere a tradição da educação escolar moderna no jogo mobilizado pelas forças regulatórias e emancipatórias que se estabelece nos contextos políticos e sociais da modernidade, onde o pilar da regulação (conhecimento-regulação) se agiganta sobre o pilar da emancipação (conhecimento-emancipação) (SOUSA SANTOS, 2001)⁵¹. Por um lado, como campo social, a educação é regulada não só pelas

⁵¹ As referências ao conhecimento-emancipação e ao conhecimento-regulação encontram-se desenvolvidas em Santos (2001). De forma sintética, o autor considera que essas são as duas principais formas de conhecimento na modernidade. Enquanto o primeiro modelo designa um conhecimento que progride do colonialismo para a solidariedade, o segundo progride do caos para a ordem. No paradigma da modernidade, a vinculação recíproca entre esses dois modelos de conhecimento implica sua articulação em equilíbrio dinâmico. Ou seja: “o poder cognitivo da ordem

normas legais que regem a ação e a organização educativas, mas também pela cultura instituída que define padrões e condutas (*habitus*). O conhecimento valorizado e prestigiado nesse campo funciona como um princípio de ordem sobre as coisas do mundo e sobre os outros. Por outro lado, as práticas ditas emancipatórias não expressam um *ethos* regulatório, mas sim processos que levam em conta as diferenças e as condições particulares de produção de conhecimento, comprometendo-se com a construção de possibilidades e alternativas fundamentadas na base da solidariedade, no sentido de Sousa Santos (2001). Contudo são práticas que, tendem a ficar à margem dos processos sociais majoritários, ou, mesmo, tornarem-se invisíveis:

Os processos de emancipação são estimuladores de intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança, Não são medidos pelo tamanho e abrangência, mas sim pela profundidade e significado que têm para os sujeitos envolvidos. São difíceis de dimensionar objetivamente, pois atuam nos espaços de subjetividade e necessitam um tempo de maturação para produzir efeitos, que podem ser múltiplos e heterogêneos (CUNHA, 2003, p.55-6).

Contudo, na conjuntura atual, em que as forças dos discursos neoliberais vêm definindo políticas identificadas com a base econômica de produção, são as práticas de regulação que adquirem prestígio (SANTOS, 2001, CUNHA, 2003), como se observa no conjunto de políticas anteriormente mencionado, no qual se sobressaem os aspectos de produção de conhecimento e de formação orientados por uma lógica primeiramente mercantil. Nesse contexto e frente à opulência de forças econômicas mundiais, pensar sobre as características do currículo universitário frente aos desafios que se apresentam no século XXI constitui para os países periféricos um verdadeiro imperativo. Que formação que se espera oferecer aos futuros profissionais e para que realidade? Essa pergunta feita por González-Gaudiano (1997) 11 anos atrás em um determinado evento que reuniu profissionais preocupados com os currículos da educação superior ainda é muito pertinente para o contexto brasileiro. Ainda que urgente, uma resposta a esta pergunta não pode ser dada de um modo direto, mas serve para orientar a reflexão. A globalização dos problemas que se tem pela frente e a dimensão dos desafios não devem nos fazer perder de vista a especificidade dos interesses e das circunstâncias em que estamos inseridos.

Em que pese a interdependência dos fatores que configuram a realidade das políticas educacionais, uma constatação que já não causa surpresa - depois de se ver como várias políticas públicas que geram efeitos significativos sobre a universidade e a educação

alimenta o poder cognitivo da solidariedade e vice-versa" (SANTOS, 2001, p.78). O desequilíbrio entre eles a favor do conhecimento regulação permitiu que esse último recodificasse nos seus próprios termos o conhecimento-emancipação, em que a solidariedade é recodificada como caos e o colonialismo como ordem.

superior passam ao largo dos debates sobre as reformas desse setor -, é a de que os debates sobre meio ambiente e mesmo as políticas e leis referentes a esse assunto, as quais adquirem verdadeira importância no mundo e no país nas últimas décadas, também pouco têm sido debatidas no âmbito das reformas. E se isso chama atenção, não é por um motivo menor do que a própria importância que essa questão adquire atualmente para o conjunto da sociedade e, conseqüentemente, para o exercício das profissões e para a própria vida civil. Isso tem ressonância na reflexão de um professor e pesquisador do campo da educação ambiental:

[...] considero que em torno ao ambiental giram ou devem girar, praticamente, a maior parte das decisões políticas e econômicas que delinearão o perfil do mundo na presente década e nas sucessivas. Alguns pensarão que esta afirmação é exagerada: não o é. A problemática global é um fato incontroverso e sua magnitude obrigará aos governos de todos os países do mundo a realizar um amplo e generalizado esforço para intentar reverter as tendências observadas dos problemas ambientais nos prazos mais cursos possíveis. Dos resultados desses esforços dependerão as características que assumirão as diversas regiões mundiais antes do fim do presente século. Mas também desses resultados dependerá o tipo de relação econômica e política que os países do Sul estabeleçam com os do Norte. Desse resultado dependerão as possibilidades de soberania. Daí a importância de analisar a incorporação da dimensão ambiental no currículo universitário nesse momento histórico (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 1997, p.200, tradução livre).

Vários fatores conferem urgência à problemática socioambiental: sua relação com previsíveis crises econômicas; agudos (e às vezes já crônicos) casos de conflitos socioambientais que extrapolam, até mesmo, fronteiras territoriais, administrativas e políticas; o desenvolvimento de novas tecnologias e sua transferência generalizada; sérias desigualdades na distribuição dos benefícios do desenvolvimento e agravamento das condições socioambientais dos países periféricos, enfim, um estado de coisas que requer a produção de um projeto educativo e cultural que reorienta o sentido das mudanças globais e locais.

É fato que, no Brasil, ao lado das novas políticas nos campos da educação, da ciência, da tecnologia, do desenvolvimento econômico produziu-se um conjunto bastante vasto de políticas ambientais, mediante a pressão de setores do ambientalismo brasileiro (BRASIL, 2005, MACHADO, P., 2005, ANTUNES, 2002). Desde 1988 foi integrado à Constituição Federal um capítulo especial sobre “meio ambiente”, artigo 225, o qual expressa textualmente: “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 2005). Às vésperas da CNUMAD no Rio de Janeiro, os constituintes atribuíam ao ambiente valor de direito constitucional e incumbiam o poder público a garantir

esse direito por meio da promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino, assim como da conscientização pública para a preservação do meio ambiente. A inserção da educação ambiental na Constituição Federal lhe conferia, assim, maior legitimidade e visibilidade social, ao mesmo tempo em que antecipava as condições formais para os desdobramentos que viriam a ocorrer no final da década seguinte, entre eles o advento da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei 9.795/99, regulamentada pelo Decreto 4.281/02 (BRASIL, 2005). Vale dizer, também, que após a Constituição de 1988, várias Constituições Estaduais passaram a integrar em seus textos o direito ao ambiente e à educação ambiental. Ao mesmo tempo, foi um período de intensa produção legislativa voltada à regulação e institucionalização de aspectos referentes à problemática socioambiental e de muitas controvérsias e disputas em torno de projetos políticos para este setor.

Todavia, no âmbito de produção teórica, os efeitos das políticas ambientais e dos conflitos inerentes ao debate ambiental sobre a atual reforma da educação superior e suas políticas curriculares, parecem bem pouco tematizadas e refletidas no conjunto das análises educacionais, pelo menos no universo consultado. Considera-se, no entanto, essa uma questão relevante para ser pensada nesse âmbito, já que têm o potencial de afetar, de vários modos, os fazeres das comunidades científicas e acadêmicas.

Não se ignora, no presente, que as grandes discussões nacionais sobre planos, programas e políticas referentes à gestão e uso do patrimônio ambiental brasileiro colocam em confronto visões opostas de crescimento econômico e de sustentabilidade, sobretudo, no interior do atual governo (TAMAIÓ, 2007). Programas criados e implementados durante o governo Lula, tal como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e o recente Programa Amazônia Sustentável (PAS), vêm gerando importantes cisões ideológicas e políticas no âmbito governamental e, mais uma vez na história, os procedimentos políticos administrativos voltados à regulação ambiental são considerados “entraves” ao desenvolvimento econômico e social do país por vários setores do governo. A ausência de um debate aberto em torno desses projetos sócio-econômicos e de seus impactos na dinâmica dos campos científicos e acadêmicos favorece a manutenção de uma visão hegemônica e restrita de sustentabilidade, a qual passa a orientar e a instrumentalizar as estruturas, os potenciais e os serviços sociais, cognitivos e culturais produzidos por esse setor.

Santos (2005) oferece uma reflexão interessante a esse respeito. O autor considera que lançar uma visão crítica sobre a educação superior no presente não significa ignorar ou excluir as relações que a academia pode vir a efetuar com o setor econômico, empresas e indústrias, por exemplo, em termos de investigação e de aplicação tecnológica. O que está em questão em uma discussão como essa, no entanto, é que a universidade ou

o sistema de educação superior, o qual é mais amplo, precisam estar em condições de explorar esse potencial sem se submeter a uma posição de dependência e muito menos de subserviência em relação aos contratos comerciais (SANTOS, 2005). Desse modo, o problema central – depois de reconhecida a crise institucional que reduziu a autonomia da universidade ao ponto máximo e vem colocando a educação superior a serviço dos processos modernizantes – é buscar fundamentar uma política de educação superior que, em primeiro lugar, resista à onda neoliberal e, em segundo, organize e execute ações que fortaleçam a educação com um efetivo direito público da cidadania, acessível a todos e como parte de uma sociedade e um Estado não privatizados (SGUISSARDI, 2002).

É importante que a educação superior não só produza conhecimentos com pertinência socioambiental, mas crie oportunidades de aprendizagem social também nessa direção. Sem abdicar de suas competências críticas, é papel da educação superior desenvolver a capacidade de atender às demandas e carências da sociedade, sempre orientada pela autonomia para identificar prioridades e abertura aos processos democráticos dentro e fora de seus limites físicos e institucionais. De certo modo, isso significa comprometer-se com o redirecionamento das mudanças, ou seja, pensá-las na perspectiva de uma “ética da solidariedade” (SANTOS, 2001) que faça frente à centralidade do mercado e da competitividade na definição das políticas educacionais e curriculares. As análises produzidas acerca dessas políticas, ainda que denunciem os efeitos preocupantes que têm desencadeado nas instâncias das práticas educacionais, também demonstram que podem constituir um campo fértil para reorientar as mudanças no terreno da educação superior (BELTRÁN, 2007). No caso de problemáticas abertas, complexas e imprevisíveis, como é o caso da problemática socioambiental, parece pertinente conceber tais políticas como “espaços de luta”, nos quais entram em disputa diferentes projetos de sociedade e de educação. Dessa maneira, poder-se-ia conferir nesse espaço a marca de uma “ruptura” com os padrões de pensamento, valores e tecnologias que já provaram ser social e ambientalmente insustentáveis (BOWERS, 1995, 2008).

4.2. Políticas curriculares nacionais e acontecimento ambiental

Muito se tem discutido sobre como as reformas nacionais das políticas da educação superior sofrem, de algum modo, influências da ação de agências multilaterais financiadoras de projetos, tais como o BM e suas várias instituições, e das restrições estabelecidas pelos Estados hegemônicos com poder no cenário internacional. Utilizando-se

dos propósitos de “auxiliar os países em sua integração à economia mundial” e “promover o crescimento econômico”, o BM, por exemplo, tornou-se um dos maiores financiadores de projetos de desenvolvimento em nível mundial e hoje o Brasil está entre os cinco maiores tomadores de seus empréstimos financeiros, os quais são orientados às prioridades nacionais “identificadas pelo próprio Banco”: educação e vários temas relacionados ao meio ambiente, como saúde, reforma urbana e saneamento básico (SÃO PAULO, 1997).

No entanto, as referências econômico-globais criadas no âmbito dessas instituições e os vínculos que estabelecem com os grupos produtores de políticas educacionais dos países não são suficientes para entender os modos como os discursos provenientes dessas instâncias se incorporam às práticas políticas nacionais. Se, por um lado, certos governos aderem completamente e sem restrição à agenda neoliberal da globalização, há outros, como o Brasil, que têm na sua liderança grupos políticos com orientação ideológica distinta, o que requer uma reflexão mais cuidadosa sobre os mecanismos que atuam sobre a produção de suas políticas (LOPES, 2006b).

Nesse âmbito de reflexão, impõe-se indagar a própria possibilidade das políticas curriculares nacionais, como vêm sendo produzidas e concebidas no contexto brasileiro, contribuírem com processos de ambientalização dos currículos dos cursos superiores, principalmente, dos de formação de professores para a docência na educação básica, pois, como já foi mencionado, tem-se esse fenômeno situado no instável terreno das definições práticas e políticas do currículo produzidas em múltiplos contextos e as variações e indefinições inerentes aos debates sociais sobre o ambiente.

Evidentemente que essa questão coloca em causa a própria definição de “currículo nacional”, uma vez que a maior parte da sua polêmica se refere a uma suposta homogeneidade que revestiria propostas construídas neste nível e que as relacionaria à idéia de “padrões comuns” e “saberes básicos universais” a serem ensinados a todos (LOPES, 2006b). Contudo, a idéia de uma “cultura comum” e, conseqüentemente, de um “currículo comum” articula tanto as lutas sociais que se estabelecem no marco do pensamento hegemônico, como as lutas pela subversão do *status quo* na direção de uma contra-hegemonia (SANTOS, 2005). O saber ambiental, como já se tentou mostrar, forma-se justamente nessa tensão e embora produza um pensamento divergente (e concorrente) da tendência globalizada do desenvolvimento sustentável, não deixa de procurar constituir as bases de uma “ética” global comprometida com a proteção da vida e com um processo educativo transformador para a criação de “sociedades sustentáveis”, como é exemplo o Tratado de Educação Ambiental elaborado pelo Fórum Global de 1992 (TRATADO..., 2004).

Conforme Lopes (2006), o processo de tomar determinada “seleção da cultura” como um currículo comum inscreve as políticas de currículo nas lutas entre o universal e o particular. O que seria um currículo comum, senão, na acepção mais difundida,

um repertório de símbolos e significados decorrente do reconhecimento de que partilhamos de um pertencimento cultural comum e que, de certa forma, nossa identidade faz parte de algo universal? No entanto, a política curricular nacional nem representa um objeto pronto e acabado, nem um conjunto fixo de significados organizado de modo mais ou menos consensual em uma forma jurídico-normativa. O que haveria de comum ou de universal em uma política curricular nacional é, na concepção adotada, sempre uma particularidade que foi universalizada e, dessa forma, já é outra coisa, algo que foi “hibridizado” (HALL, 1997, LOPES, 2006a).

Em se tratando particularmente do currículo, é preciso considerar a existência de vários mecanismos sociais que, de algum modo, o regulam e contribuem para sua determinação comum: a formação de professores, os livros didáticos, a mídia, a organização disciplinar dos conteúdos, as formas de avaliação etc. Lopes (2006b) argumenta que a instituição de um currículo nacional só vem a aprofundar esses processos de regulação, associados que já estão pelos mecanismos de avaliação gerados com algum grau de centralização no governo. Apesar dos embates, dos hibridismos culturais e da heterogeneidade que permanece caracterizando a produção curricular “[...] um padrão como garantidor de determinados fins passa a ser utilizado de forma a ampliar a regulação da cultura, estabelecendo tal marco regulatório como desejável, apropriado e fundamental... (LOPES, 2006b, p.139).” A garantia de processos democráticos, participativos e de debates em torno de propostas curriculares nacionais, segundo a autora, não é suficiente para desconstruir o pressuposto de que, como “regra geral”, a política indicaria um caminho melhor ou mais consensual para as lutas políticas em torno da produção dos significados e sentidos nas práticas sociais. Ademais, esse modelo acarretaria a desvantagem de sempre servir como referência governamental para avaliar a prática, a despeito do seu caráter produtivo em diversidade cultural, regional, institucional e mesmo disciplinar. Mais criticável ainda se torna quando favorece a multiplicação de discursos sobre uma formação de professores sempre insuficiente para dar conta da implementação das “mudanças desejadas”. Nesse sentido:

A prática e a formação de professores passam a ser analisadas apenas pelo que lhes falta, por sua carência na produção de uma dada proposta curricular. Com isso, se deixa de analisar o que elas produzem, bem como suas possibilidades de engendrar práticas culturais, as mais diversas, atuantes em sentidos emancipatórios (LOPES, 2006b, p.141).

Apesar dessas e outras críticas, as propostas curriculares nacionais permanecem vigentes no mundo globalizado. Os parâmetros e as diretrizes curriculares nacionais que se implementaram no Brasil desde meados dos anos 90 fazem parte delas. Perspectivas críticas a esse respeito auxiliam a refletir sobre a problemática da

ambientalização curricular no contexto das atuais propostas curriculares para a formação de professores em plena “construção”, já que, como foi pontuada, a produção da política não se conclui com a elaboração do texto político por uma instância governamental, mas engloba um conjunto de processos que expressam textos e discursos variados, os quais conferem sentidos às práticas sociais. Assim, um texto de política nunca está só. Sempre está imerso na existência de outros textos e discursos, conjuntos inapreensíveis de outras políticas, comentários, documentos, análises que de algum modo lhe dizem respeito.

4.2.1. Bases políticas e institucionais das diretrizes curriculares nacionais

Ao lado de inúmeras reformas nas políticas da educação superior iniciadas nos anos 90, encontra-se em curso a instituição das diretrizes curriculares nacionais (DCN) para os cursos de graduação. Esse formato de currículo nacional passa a instrumentalizar a intervenção governamental na produção dos currículos da educação superior substituindo o modelo antes vigente fundamentado nos currículos mínimos, os quais se tornaram alvos dos discursos de ineficiência em face das crescentes exigências sociais e culturais das sociedades modernas e do mundo do trabalho. As DCN, em sintonia com as propostas curriculares anteriormente definidas para a educação básica e profissional, vêm ratificar o ideário da descentralização, da polivalência, da flexibilidade e da diversificação na formação de nível superior.

Antes de adentrar mais no território hoje ocupado pelas DCN, cabem algumas considerações sobre o modelo dos chamados “currículos mínimos” para pontuar alguns aspectos que foram considerados “superados” pela sua implantação. Os currículos mínimos no Brasil implicavam a criação de normas gerais válidas para todo o país, de forma que fossem assegurados ao estudante, como critério básico, os mesmos conteúdos, em qualquer que fosse a instituição educativa em que estivessem matriculados. Os atos normativos que fixavam os currículos mínimos indicavam, até mesmo, a duração e as denominações que deveriam assumir as disciplinas ou matérias alocadas nos currículos, para que se mantivessem padrões unitários e uniformes de oferta curricular nacional. Tal tentativa de uniformidade permitia que se diferenciasssem no intercurso da educação superior, tão-somente, as disciplinas complementares e optativas. Os textos dos currículos mínimos importavam um elevado detalhamento de disciplinas e de cargas horárias a serem cumpridas pelas instituições, sob pena de não ser reconhecido o curso ou de não ser autorizado o seu funcionamento, tanto por ocasião de sua proposição ou da avaliação pelas

então chamadas Comissões de Verificação.

A retórica em torno dos mínimos incluía o objetivo de facilitar transferências de estudantes entre instituições, garantir equivalência nacional dos títulos e assegurar qualidade e uniformidade mínima aos cursos que conduziam a um diploma profissional, por meio do qual se ansiava assegurar o exercício de prerrogativas e direitos da profissão em todo o território nacional. Além de ancorar-se em uma suposta “igualdade” nas condições de formação de profissionais oriundos de instituições diferentes e de distintas regiões do país, atendiam às exigências de um sistema que vinculava a expedição, registro ou revalidação do diploma ao exercício das profissões liberais, à época (fins dos anos 60 em diante), controladas por Conselhos Federais na forma de autarquias públicas sujeitas à supervisão do Ministério do Trabalho. Assim, o regime do currículo mínimo não só estabelecia o vínculo entre o sistema educacional e o mercado de trabalho, como também submetia a educação superior ao controle exercido pelas corporações profissionais. A formulação da política curricular, assim, mostrava-se duplamente controlada por instâncias externas ao campo acadêmico: por um lado, a lógica de centralização educativa e a uniformização da formação sustentada pelo órgão central da educação; por outro, as determinações oriundas do mundo do trabalho e dos interesses de grupos corporativos, que, por sua vez, criavam obstáculos para o ingresso em um mercado de trabalho marcadamente competitivo.

Ainda durante as duas décadas de governos militares, foram fortalecidas relações entre o setor empresarial e as instâncias de decisão governamental da educação. Ao mesmo tempo em que multiplicavam em número e tamanho as instituições privadas de ensino, aumentava o interesse de representantes de escolas, faculdades e universidades privadas nos conselhos de educação. O Conselho Federal de Educação (CFE) instituído pela primeira LDB tornara-se um órgão cobiçado pelos empresários do ensino, já que dele dependiam para obter autorizações, reconhecimento e credenciamento de cursos e de instituições. Amparados nas composições políticas da ditadura militar, tais empresários passaram a constituir maioria e, às vezes, a totalidade desse Conselho. A situação do CFE tornou-se aos poucos insustentável e alvo não só de críticas, mas de inúmeras denúncias de corrupção. No governo interino de Itamar Franco, porém, o Conselho foi dissolvido e, para substituí-lo foi criado outro órgão colegiado (CUNHA, L, 2003b).

Nesse sentido, a Lei 9.131/95 instituiu o CNE, composto pela Câmara Educação Básica (CEB) e a Câmara de Educação Superior (CES), com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao MEC (BRASIL, 2006). Em 1996, a segunda LDB não só reforça esta estrutura tratando do CNE na organização da educação nacional, como acrescenta as funções de supervisão e de atividade permanente. Com isso, o CNE constitui o órgão da estrutura executiva ao qual cabe a última palavra no que se refere ao reconhecimento de cursos, à criação de IES e ao credenciamento de

universidades, assim como é de sua responsabilidade a última etapa do processo de avaliação das universidades visando ao credenciamento periódico.

Quanto à composição das Câmaras do CNE, na prática, um número significativo de seus membros (quando da sua primeira composição, em 1996), nomeados entre os indicados por entidades de finalidade cultural, científica e sindical, era de pessoas orientadas pela defesa do ensino público, o que pode ser considerado inédito na história dessa instância governamental, marcada pela prevalência da intermediação de recursos do governo para as instituições privadas e a legislação em causa própria (CUNHA, L., 2003b). Todavia, apesar da oportunidade de renovação representada pelo novo Conselho, o autor citado avalia que o estado de coisas não se transformou muito na CES, ao contrário, tomou o rumo da desmoralização ética e política:

[...] esse mecanismo de captação de indicações, que poderia vir a ser uma via de aperfeiçoamento na formulação de políticas e na administração dos sistemas de ensino, mostrou-se permeável ao privatismo, como no antigo CFE, no qual só a preferência do presidente valia. A Câmara de Educação Superior do CNE, na qual se debatem hoje os grandes interesses privados, acabou virando arena de disputa entre os próprios grupos privados, na luta pelo controle do mercado.

A guinada privatista na Câmara de Educação Superior do CNE tem uma explicação: A necessidade de manter uma base parlamentar garantidora dos votos capazes de aprovar os projetos do governo levou o presidente a trocar votos no Congresso por nomeações para postos no Poder Executivo, inclusive no CNE – e foram os grupos privatistas que se beneficiaram nessa barganha (CUNHA, L., 2003b).

Entre as atribuições da CES consta a de deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo MEC para os cursos de graduação. O processo de elaboração das DCN para os cursos superiores foi iniciado concretamente pela Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) quando lançou o Edital MEC/SESu 4/97 (BRASIL, 1997a), com o objetivo de implementar as disposições legais da Lei 9.131/95 e da nova LDB (BRASIL, 2006). O referido Edital solicitava às IES que enviassem propostas para a elaboração das DCN dos cursos de graduação, as quais serviriam de base para o trabalho das Comissões de Especialistas de Ensino (CEE) formadas por áreas do conhecimento. Segundo dados da SESu (BRASIL/MEC, 2008), foram encaminhadas aproximadamente 1200 propostas, sendo a maioria proveniente da própria comunidade acadêmica; também foram realizados seminários e encontros para debates envolvendo setores públicos, privados e governamentais. As propostas foram sistematizadas pelas CEES e posteriormente encaminhadas ao CNE, sendo divulgadas com o objetivo de suscitar debates em torno dos documentos inicialmente formulados.

Conforme o referido Edital, o objetivo da formulação das DCN era fixar as “bases gerais” que serviriam de referência para as IES na organização de seus programas

de formação, construção de projetos pedagógicos institucionais e de cursos de graduação adaptados às mudanças nos perfis profissionais requeridos pela sociedade. Os princípios orientadores adotados neste documento fundavam-se, principalmente, na flexibilidade da organização curricular no interior de cada IES (tendo elas autonomia para definir livremente parte dos conteúdos, duração mínima dos cursos, oferta de cursos seqüenciais⁵², etc.); adaptação às demandas sociais e do mercado de trabalho; integração entre graduação e pós-graduação; ênfase na formação geral; definição e desenvolvimento de competências e habilidades adaptadas às novas dinâmicas profissionais. Ao mesmo tempo em que se destaca nesses discursos o princípio da flexibilização das estruturas dos cursos de graduação (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001), o currículo aparece ligado a um dos mecanismos de controle mais eficazes na educação, os processos de credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos, renovações e avaliação institucional.

Na mesma época, 1997, o CNE aprova o Parecer CES 776/97 referente às orientações para a formulação das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação. Este documento rechaça a “figura do currículo mínimo”, sua “excessiva rigidez” e “excesso de disciplinas obrigatórias”. A crítica à ineficácia e burocracia dos currículos mínimos conduz à afirmação de uma “qualidade desejada”, e de uma “benéfica inovação e diversificação da formação oferecida”. Inaugura-se na política oficial um discurso plenamente modernizante do currículo para a educação superior, fundamentado na:

[...] flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos. [...] necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada (BRASIL, 1997b).

Nessa esteira, as novas diretrizes curriculares deveriam se opor a tudo aquilo que representava o modelo anterior: homogeneidade, burocracia, ineficiência. Contudo, não

⁵² Além dos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, a LDB introduziu os cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência. Tendo em vista não terem sido definidos pela Lei, coube ao CNE a tarefa de dar conteúdo a essa modalidade de educação superior. O CNE os concebeu como o conjunto de atividades alternativas ou complementares destinados a concluintes do ensino médio e ligados a cursos de graduação, subdivididos em dois tipos: o “curso seqüencial de formação específica” e o “curso seqüencial de complementação de estudos”. Enquanto o primeiro está sujeito a processos de autorização e reconhecimento com procedimentos próprios, ressalvada a autonomia das universidades; o segundo não depende de prévia autorização nem está sujeito a reconhecimento. Segundo Cunha, L. (2003b) esses cursos consistiam em uma alternativa à rigidez que informava os cursos de graduação regidos à época pelos currículos mínimos. Por meio desses cursos, poderia ser oferecida aos estudantes a oportunidade de definirem trajetórias individuais ou coletivas que, sem buscarem graus acadêmicos, permitissem complementar estudos realizados no ensino médio ou, então, obter formação específica. Pelas suas características, tais cursos tornaram-se preferenciais de instituições privadas e formas compatíveis ao aumento de suas receitas.

se constituiriam meras propostas facultativas, mas deveriam ser “[...] necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior” (BRASIL, 1997b). Elas deveriam, então, contemplar “[...] elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente”. Ao mesmo tempo, promoveriam a redução da duração da formação no nível de graduação, contribuiriam com novos formatos de organização dos cursos (sistemas de módulos) e formas de aprendizagem que contribuíssem para a redução da evasão escolar. A indução de programas de iniciação científica deveria ser incentivada, assim como dimensões éticas e humanísticas que propiciassem ao aluno o desenvolvimento de atitudes e valores “[...] orientados para a cidadania”. Para conduzir as mudanças propostas, deveria ser assegurada às IES ampla liberdade na composição da carga horária e unidades de estudo a serem ministradas, bem como evitar-se a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas (BRASIL, 1997b).

O documento é construído em torno da idéia de mudança, sendo que as DCN assumiriam o “leme” desse processo que é de “abandono” das formas tradicionais de “ensino e aprendizagem” e, ao mesmo tempo, de “reorientação” dos pressupostos da formação superior. Esse discurso curricular não foge do ideário de modernização da educação superior: preconiza uma “sólida formação básica” para atender às condições sociais, culturais e profissionais em constante mutação:

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (BRASIL, 1997b).

Essas proposições receberam consistente apoio de alguns setores acadêmicos, bem como do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD), o qual elaborou e aprovou em maio de 1999 o seu Plano Nacional de Graduação, com vistas a estabelecer princípios para as atividades de graduação nas IES, assim como diretrizes, parâmetros e metas para o seu desenvolvimento. Quanto às diretrizes curriculares, o Fórum sustenta que as mesmas constituem “[...] a ação básica para planejamento nacional de ensino”, enquanto o projeto pedagógico é o “[...] instrumento balizador para o fazer universitário, devendo, por conseqüência, expressar a prática pedagógica do(s) curso(s), dando direção à ação docente, discente e de gestores) (FÓRUM..., 2000, p.1-2).

Considerando o processo de construção das DCN como uma fase de “transição paradigmática”, o Fórum engajou-se desde o início do processo com encontros, seminários e sistematização de contribuições para a formulação de marcos teóricos que orientassem a produção das propostas. Desse modo, em 2000, a Diretoria do ForGRAD reunida em Brasília, realizou uma análise das propostas que se encontravam no CNE para exame e aprovação, preparadas por 38 CEE para 54 diferentes cursos de graduação. Nessa análise, a Diretoria destaca a heterogeneidade presente nas diretrizes referentes às licenciaturas elaboradas pelas diversas comissões. Segundo ela era “preocupante” a diversidade na constituição das propostas, requerendo que se formulassem “Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica”, as quais deveriam se adaptar a todas as licenciaturas. Contudo, reconhecia que se tratava de questão polêmica, pois junto com essa discussão havia o problema da regulamentação dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior. No geral, a Diretoria expressa total consonância com o Parecer CNE 776/97 e se empenha no fortalecimento das DCN junto às IES.

Contudo, o campo acadêmico não se eximiu de formular visões críticas a respeito do ideário assimilado pelos documentos das instâncias executivas responsáveis pela formulação de políticas para os cursos de graduação. Muitos autores têm se dedicado a entender os efeitos de tais propostas, desde sua formulação e implementação, em diferentes campos e contextos. Catani, Oliveira e Dourado (2001) estão entre esses. Para os autores citados, tais propostas estão fundamentadas na compreensão de que ocorrem mudanças profundas no mundo do trabalho e nos perfis profissionais, o que ocasionaria a necessidade de ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional. Contudo, “tais dinâmicas certamente ‘naturalizam’ o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos, reduzindo, sobretudo, o papel das universidades” (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p.75). No entanto, o que eles apontam pode ser atribuído a outras instâncias da reforma do Estado, as quais têm tornado possíveis várias novas relações da educação superior com setores econômicos e, assim, têm requerido maior flexibilidade e inovação permanente no âmbito da formação profissional.

Sendo o currículo um campo inerentemente ligado ao mundo social, econômico, cultural, político, evidentemente que as mudanças não são apenas necessárias, mas constituem sua natureza. A própria idéia de flexibilização curricular, em contraposição à rigidez estabelecida pelos currículos mínimos, constitui um debate histórico no âmbito dos movimentos docente e estudantil. Contudo, nesse debate, o que se destacava era a identidade institucional e os projetos e processos de formação das IES, particularmente, das universidades e não a preocupação com ajustes curriculares a certas demandas de setores

econômicos ou mesmo do mercado, como parece ser o redirecionamento das atuais políticas educacionais (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001). No contexto atual, como parte da dinâmica da reforma, “as práticas curriculares anteriores [...] são negadas e/ou criticadas como desatualizadas, de forma a instituir o discurso favorável ao que será implantado...” (LOPES, 2004a). A mudança, no processo atual, aparece como um discurso sobre o imprescindível, o óbvio, àquilo a que não se pode escapar. Nesse contexto, então, mais se faz necessário um programa crítico de investigação que busque o ponto da “diferença”, do que não aparece como “imprescindível”.

4.2.2. O caso das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica: desafios da ambientalização curricular nas transições da política

Em se tratando da formação de professores para a educação básica, um olhar panorâmico é suficiente para compreender que se está diante de um campo repleto de controvérsias internas e externas. A criação dos centros e faculdades de educação nas universidades brasileiras no final dos anos 60 e o crescimento da investigação sobre a profissão docente são fatores que contribuíram para tornar essa uma área de pesquisa no Brasil. Após a LDB, no entanto, os debates sobre a formação docente se intensificaram para incorporar as discussões sobre os novos parâmetros políticos para essa formação. Se em seu conteúdo geral, a LDB já desperta uma série de críticas, no ponto específico da formação de professores há verdadeiras polêmicas, como, por exemplo, em torno dos programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior, a criação dos Institutos Superiores de Educação, o Curso Normal Superior, profissionalização docente e a questão de uma base comum nacional.

A produção das políticas para a formação de professores, desse modo, não está alheia às problematizações que constituem pontos de interesse dos campos de produção cultural envolvidos. As críticas aos modelos de formação fundados no chamado modelo de “racionalidade técnica”, por exemplo, ecoam, de um modo ou de outro, nas políticas educacionais mais recentes, mormente orientadas por um outro esquema conceitual, em que a “prática” é entendida como o eixo da preparação profissional. Em conseqüência, a legislação previu que a prática docente deve aparecer desde os primeiros anos do curso de formação, de forma a envolver os estudantes com a realidade prática em que se originam os problemas e questões que devem se tornar objetos de reflexão no âmbito das disciplinas teóricas.

Ressalte-se que a formação de professores integra um amplo e diversificado leque de campos do conhecimento, por meio dos quais se modela a formação docente. O professor, desde que inicia sua formação, constrói identidades sobre aquilo que a cultura da disciplina marca como mais importante, assim como em seus encontros com a cultura escolar. A própria configuração disciplinar dos currículos - a qual envolve as práticas pedagógicas, didáticas, disciplinas científicas específicas - também se modifica nos processos de mudança, ainda que mantenha marcas dos discursos anteriores. As mudanças curriculares, porém, nunca são lineares ou totais, criam-se através de “hibridismos” produzidos nos processos de disputa pelos sentidos das inovações curriculares no âmbito das diferentes licenciaturas (ROSA, 2007). Desse modo, a reforma nacional das políticas curriculares referentes à formação de professores para a educação básica implica o envolvimento de diversos campos de produção cultural em torno de interesses comuns e de acordos possíveis em processos de negociação.

A proposta de diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a educação básica faz parte de um conjunto de regulamentações intensificadas no período de 1999 a 2001 que vincula as mudanças na qualidade da educação a uma mudança na formação de professores. Como em outros processos de reforma educacional, no Brasil e no mundo, a construção das DCN tem sido atravessada por inúmeros debates públicos incluindo docentes e entidades, discussões dentro do próprio CNE e divergências entre esse e outras instâncias do governo, nos quais são disputadas concepções diversas sobre formação docente, instituições para essa formação, formatos dos cursos, etc. Um contexto que envolve setores acadêmicos, institucionais, governamentais, movimentos sociais, assim como de várias IES brasileiras (CURY, et al., 1999).

Uma série de audiências públicas foi realizada para consulta e debate em torno dessas DCN, mobilizando as principais entidades historicamente envolvidas com essa problemática: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); o Fórum de Diretores das Faculdades, Centros de Educação das Universidades Públicas do País (FORUMDIR), o Fórum Nacional em Defesa da formação do Professor. Esse conjunto de entidades, juntas ou em separado, promoveram encontros com o objetivo de discutir um posicionamento comum sobre a proposta em sua versão preliminar, bem como sistematizar contribuições que foram debatidas com o CNE. Nos documentos produzidos, há um nítido engajamento dessas instituições com a definição do que deveriam ser os “marcos referenciais de uma política de formação em nível superior dos professores da educação básica”, os quais atribuem ser resultado do histórico movimento nacional dos educadores:

deveria abranger a formação inicial e continuada de todos os professores; assegurar condições salariais e de trabalho adequadas; indicar ações estratégicas visando favorecer o domínio teórico-prático de conhecimentos considerados imprescindíveis ao mundo contemporâneo e ao exercício profissional orientado pela dimensão ética (ANPEd et al., 2001).

Defendendo o estabelecimento de uma “base comum” nacional para os cursos de formação de professores, as entidades posicionaram-se favoravelmente à incorporação de princípios para uma “formação unitária” que servisse de suporte às múltiplas experiências e situações de atuação. Entre esses princípios, preconizavam uma sólida formação teórica e interdisciplinar que favorecesse a compreensão do processo educacional como prática social sujeita a vários determinantes, articulação entre teoria e prática, gestão democrática do trabalho e das relações pedagógicas como princípio e prática, compromisso social do profissional da educação, trabalho coletivo e interdisciplinar, formação inicial articulada à formação continuada (ANPEd et al., 2001).

Outras questões debatidas pelas entidades mencionadas dizem respeito à aplicação das diretrizes para a formação de professores de educação básica, em nível superior, a todos os cursos de formação de professores, incluindo o curso de Pedagogia, o que não ecoava na proposta oriunda do CNE. Ao lado disso, evocava a existência de certo consenso em torno da concepção de que a formação de professores deve ocorrer em cursos de licenciatura plena e não habilitações de outros cursos agregados a outra graduação; de que a convivência dos cursos de licenciaturas com os de bacharelados na mesma instituição formadora seria desejável e enriquecedora; e de que o local preferencial para a formação de professores é a instituição universitária, capaz de garantir o desenvolvimento de uma formação cultural e técnica de qualidade e a conseqüente valorização profissional (ANPEd et al., 2001).

A Carta de Niterói, a qual constitui o “Pronunciamento conjunto das entidades ANPEd, ANFOPE, ANPAE FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa Formação do Professor ao Presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva”, (ANPEd et al., 2002), convoca o governo ao re-direcionamento das políticas educacionais no sentido de respeitar as propostas de formação dos profissionais da educação que vêm sendo debatidas e experimentadas nas universidades e no movimento organizado dos educadores, nas últimas décadas. Nesse documento, apresentam as principais teses de seus compromissos, reivindicando que se constituam itens de uma agenda de discussão com o novo governo: a educação como direito de cidadania, devendo o Estado garantir as condições e recursos para sua efetivação; garantia de universalização da educação básica de qualidade, democratização do acesso à educação superior pública e valorização do profissional da educação; a realização da formação dos professores de todos os níveis no âmbito das

universidades; urgência na formulação de uma política global de formação dos profissionais da educação que articule formação inicial e continuada, plano de carreira e salários condignos; aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia que, à época, se encontrava no CNE, em consonância com essas teses. Como medidas urgentes, as entidades reivindicavam ainda que fossem suspensas quaisquer políticas no campo da formação do profissional da educação até que fosse aberto um amplo debate nacional sobre a temática e propunham sua participação nos fóruns de deliberação da política educacional brasileira.

Atravessada por debates e longe de constituir um documento consensual, a proposta curricular nacional para a formação de professores para a educação básica foi formalmente instituída pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena” formadas pela Resolução CNE/CP 1/02 (BRASIL, 2002) e pelo Parecer CNE/CP 9/01 (BRASIL, 2001a), com o escopo de orientar tanto a produção das propostas de diretrizes curriculares dirigidas à própria educação básica, quanto os projetos institucionais e pedagógicos dos cursos de formação de professores. Nessas DCN, assim como em outros documentos relacionados, a formação de professores é enquadrada em duas grandes narrativas educacionais: a do desenvolvimento de “competências” como “concepção nuclear na orientação do curso”; e a da formação e da aprendizagem permanente, ao longo da vida.

A educação básica, por sua vez, configura a referência principal para a preparação dos profissionais, ainda que cada nível ou modalidade de ensino apresente características próprias. Os fundamentos que presidem os currículos em cada um desses níveis de ensino devem guiar os currículos de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2001a). Nesse sentido, no plano formal, todo curso ou programa de formação inicial ou continuada de professores da educação básica deveria ter por referência as finalidades e diretrizes relativas à educação básica instituídas na LDB, assim como também pelas normas concernentes à matéria provenientes do MEC e CNE, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1999, 1998a).

Algumas dificuldades atribuídas à formação de professores são indicadas nas DCN, entre elas questões que têm origem nas formas herdadas de institucionalização e organização do currículo: exigências diferenciadas entre a formação de professores multidisciplinares e de especialistas por área do conhecimento; sobredeterminação da organização institucional na definição dos projetos político-pedagógicos; distanciamento que se verifica entre as instituições formadoras e as demandas sociais a que as escolas se encontram cada vez mais expostas e diante das quais vêm desenvolvendo seus próprios mecanismos de adaptação; relativa inadequação dos currículos de formação de professores no que se refere aos sistemas de ensino da educação básica; a constituição disciplinar dos

currículos de formação de professores não contempla satisfatoriamente a organização do conhecimento escolar, como ocorre, por exemplos, em relação à interdisciplinaridade, demandada no ensino das Ciências Naturais ou das Artes no âmbito do ensino fundamental ou, então, à articulação entre as disciplinas e as áreas de conhecimento que tem sido requerida pelas atuais diretrizes curriculares para o ensino médio.

Com efeito, diante desses diagnósticos, os formuladores do texto da política curricular em questão propõem “princípios” para orientar uma reforma curricular dos cursos de formação profissional de professores. Entre esses princípios, destaca-se o conceito de competência como “nuclear” para a orientação dos cursos de formação de professores. A articulação entre teoria e prática, ou, em outras palavras, entre o exercício das práticas profissionais e a reflexão sistemática sobre elas, é o aspecto que fundamentaria o enfoque formativo por “competências”. Segundo as DCN, “a competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta” (BRASIL, 2001a, p. 49).

Entre as competências previstas, destacam-se: conteúdos usualmente aplicados às áreas de ensino da escolaridade básica, tais como são estabelecidos na LDB e nas diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares nacionais para esse nível educacional, assim como seu aprofundamento e articulação com os campos de conhecimento especializado e as didáticas próprias de cada conteúdo a que estão relacionados; outros componentes constitutivos do conhecimento profissional da atividade de professor (cultura geral e profissional, conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos, sobre as dimensões cultural, social e política da educação, saberes pedagógicos e experienciais); e formas de avaliação e de acompanhamento da formação de competências, que visem a orientar, tanto o trabalho dos professores formadores, assim como contribuir para o exercício da autonomia dos professores em formação e a sua qualificação para o início da profissão docente. De modo geral, as DCN orientam a construção de um currículo de formação de inclua um conjunto de conhecimentos – do campo disciplinar, da didática e da avaliação – fundamentado na flexibilidade para subsidiar o trabalho pedagógico. Ressalta-se que este é um ponto sempre crítico nas análises teóricas que são feitas a respeito dos processos de reforma, já que o modelo de formação sustentado pelo desenvolvimento de competências, segundo alguns, como Dias e Lopes (2003), por exemplo, pode constituir o anúncio de um modelo de profissionalização que “secundariza o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica”, assim como pode responder em detrimento a uma “formação intelectual e política dos professores”.

O problema constituído neste trabalho, referente às problematizações e desafios que a ambientalização representa no âmbito da reforma das propostas curriculares

para a educação superior e ganha maior de significado quando ilustrado pelas condições objetivas de um contexto de produção de determinada proposta curricular. Com efeito, um processo de produção de um texto de política curricular é dependente do modo como são constituídas e mobilizadas as forças dos campos de produção cultural responsáveis pela sua formulação e implementação. As DCN não são a reforma em si, como bem lembra Lopes (2004b), mas simbolizam a reforma e expressam muito de seus princípios e intenções. É em torno de propostas e diretrizes formuladas no interior de um governo que muitas das demais ações que lhes são correspondentes são desenvolvidas.

No âmbito das reformas educacionais e curriculares conduzidas no Brasil, o campo ambiental parece ser um dos que gozam de menor prestígio. A inclusão da “educação ambiental” na Constituição Federal de 1988 teve a contrapartida do silêncio absoluto da LDB de 1996, muito embora com ela tenham sido abertas possibilidades de autonomia do projeto pedagógico em cada unidade escolar.

Uma política mais específica para a implementação da educação ambiental nos sistemas de ensino surge somente quando o MEC concebe os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental inovando com cinco temas transversais: ética, pluralidade cultural, educação sexual, saúde e meio ambiente, ainda que se mantivesse intacta a estrutura disciplinar do currículo (Brasil, 1998). Para o ensino médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais incluíram a estética da sensibilidade, a política da legalidade e a ética da identidade, sem tratar de modo específico das questões socioambientais. De modo geral, essas diretrizes não abandonam as disciplinas escolares, mas contemplaram o diálogo e a construção da interdisciplinaridade na reorganização de uma base curricular comum em torno de três domínios do conhecimento: Linguagens, Códigos e Tecnologias associadas; Ciências da Natureza, Matemática e Tecnologias associadas; e Ciências Humanas e Tecnologias associadas (Brasil, 1999). Speller (2000) considera que as alterações promovidas nas políticas curriculares da educação básica, apesar de suscitarem diversas críticas, compõem um debate que se pauta na necessidade de transformações no campo do conhecimento e das instituições educacionais. Em consequência disso, resultariam daí efeitos relevantes para o campo da formação de nível superior, o qual assume no Brasil a co-responsabilidade pela formação de professores para todos os níveis de ensino.

A preocupação com a estrutura dos saberes disciplinares especializados comuns aos sistemas de ensino frente às realidades e aos problemas cada vez mais pluridisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, etc., vem refletir-se também na criação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei 9.795/99, que reafirma uma concepção da educação ambiental como prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino. Em vários aspectos,

as prescrições dessa lei se opõem à fragmentação disciplinar do currículo escolar e sugere a integração dos temas transversais às práticas e políticas curriculares. Contudo, uma das principais críticas dirigidas à educação ambiental continua sendo a contradição que se instala entre, por um lado, as referências formais e legais que preconizam sua integração aos sistemas de ensino e, por outro, as insuficiências concretas para sua incorporação nas diversas atividades acadêmicas. A superação dessas insuficiências continua sendo alvo dos esforços nesse campo pela efetiva institucionalização da educação ambiental nesse sistema de ensino.

Um exemplo eloquente da tentativa de tornar visível a PNEA no campo das práticas e políticas curriculares é a recente Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental apresentada pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (CGEA/SECAD/MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Essas teriam o escopo de atender às exigências legais e, especialmente, oferecer princípios e diretrizes operacionais para sua integração transversal nos diferentes níveis e modalidades de ensino. No âmbito da educação superior, tal Proposta sugere a inserção da “dimensão ambiental” nos diferentes cursos de graduação (Freitas et al., 2007). De forma específica, no Curso de Pedagogia e nas diversas licenciaturas (formação inicial de professores), prevê que a educação ambiental seja incorporada como atividade curricular, disciplina ou projetos interdisciplinares, de modo que sejam acrescentados à formação não apenas conteúdos e relações com as diversas áreas do conhecimento, mas uma “[...] formação crítica que fortaleça a postura ética, política e o papel social dos docentes...” (Brasil, 2008).

Apesar dos esforços não desprezíveis para a efetiva integração da educação ambiental nos sistemas de ensino por meio de legislações, conferências nacionais e regionais, inúmeros programas e projetos desenvolvidos e em andamento no âmbito do MEC voltados, especialmente, ao ensino fundamental, no território das políticas curriculares nacionais para os cursos de graduação de formação de professores para a educação básica os debates socioambientais permanecem silenciosos. Nesse território, a educação ambiental ou outro modo de fazer referência às questões socioambientais só são tematizadas de um modo secundário e, mesmo assim, quando faz referência aos temas transversais ou aos “assuntos contemporâneos”. No entanto, uma possível interpretação desse silêncio ou do sentido marginal conferido à problemática socioambiental no texto dessas diretrizes pode ser atribuída ao contexto político mais amplo em que a mesma está inserida, em que parece ser minimizada a relevância desse debate para a formação dos profissionais da educação. Ademais, as preocupações que dominaram o debate por ocasião de formulação dessa proposta curricular e que estão de algum modo estampadas no texto das diretrizes referidas, remetem a uma “dimensão prática” da formação

profissional, instrumentalizada pelo conceito de “competência”. A ênfase em questões tais como o que é ser professor, o que é ensinar, as cargas horárias “necessárias” à prática de ensino, entre outras, talvez constitua o aspecto que mais destaca em dado momento em razão de seu potencial para a estruturação do campo. Em sentido inverso, resulta na minimização das condições de “entrada” de questões ou de temáticas consideradas “exteriores” ou não tão fundamentais para a definição da profissão. Nesse sentido, questões referentes aos modos como a problemática socioambiental poderia ser vetor de reflexões no campo de estudo e de exercício profissional da educação ou, mesmo, criar oportunidade para uma revisão de seus princípios e pressupostos, permanecem ainda pouco tematizadas. Na verdade, não representa um elemento capaz de mobilizar as forças ativas que determinam o que importa ou não “aprender” nesse momento histórico.

Na verdade, são princípios e ideários recontextualizados nessas políticas e mediados pelas comunidades disciplinares que colaboram na sua formulação que dão, de certo modo, sentido aos debates sociais sobre o ambiente. Exemplo disso no âmbito da formação de professores de uma área disciplinar é o caso das DCN para o curso de Química, bacharelado e licenciatura plena, instituídas pela Resolução CNE/CES 8/02 e pelo Parecer CNE/CES 1.303/01, as quais recontextualizam certos discursos sobre a problemática socioambiental. Se por um lado, as DCN orientam uma “formação generalista”, embasada em fundamentos técnico-científicos e humanísticos, por outro, oferece uma perspectiva restrita em termos de valores referentes à sustentabilidade socioambiental, orientada por um discurso de modernização. O relatório que compõe essas DCN elege a compreensão de que vivemos em um tempo de profundas mudanças, em que a “novidade” dá o tom as nossas relações sociais, culturais, econômicas, intersubjetivas. Entre as emergências do atual momento histórico, inclui o “sentimento de responsabilidade em relação aos recursos naturais, pela busca de qualidade de vida” (BRASIL, 2001b, p.1). A idéia de responsabilidade, assim, é associada à preocupação com a qualidade de vida ameaçada pelos efeitos secundários da sociedade industrial e dos riscos da modernização (BECK, 1998). Esse discurso ecoa nas demandas provenientes do mundo do trabalho e da produção econômica, sem, contudo, implicar uma atitude de compreensão e questionamento das condições culturais e sociais que estão na base da problemática socioambiental.

O papel da universidade e da formação de nível superior nessa abordagem é definido por aquilo que é considerado o avanço técnico-científico irrevogável. Trata-se de um discurso alinhado ao que parece ser a tendência da globalização neoliberal, na qual a educação superior ocupa um lugar estratégico. Efeito disso é a redefinição e a instrumentalização da universidade, de sua organização e de seus métodos, para que atenda ao que vem sendo considerado como demandas e necessidades dos “setores de

absorção do conhecimento e dos profissionais gerados pela universidade” (Brasil, 2001b, p.1). Desse modo, sem conduzir a uma revisão ampla e profunda dos paradigmas vigentes no campo científico e acadêmico, a problemática socioambiental é incorporada como externalidade, cujos efeitos negativos podem ser controlados e mesmo corrigidos pelo desenvolvimento da ciência e da técnica.

No entanto, seja nas diretrizes gerais para formação de professores, seja no território particular de uma área disciplinar como o é a da Química, uma reflexão que indaga o papel de uma política curricular para a ambientalização dos cursos de graduação não encontra uma resposta objetiva ou direta. A ambientalização curricular é um ponto de “diferença” situado em meio às inúmeras problemáticas, desafios e questionamentos que se produzem no campo educacional. Nenhum conceito transcendental pode lhe ser atribuído e assim como não se pode aprisionar-lhe em formato disciplinar convencional. A ambientalização dos currículos e de suas políticas carrega consigo uma força de mudança, mas, com ela, seus “perigos”. A ambientalização dos currículos e de suas políticas carrega consigo uma força de mudança, mas, com ela, os “perigos” ligados à produção de novos poderes e saberes.

Ousa-se mesmo a dizer que o potencial de problematização do acontecimento ambiental não encontra condições de realização plena no interior de uma política curricular nacional, pelo menos nas condições dos contextos atuais de reforma, cujos discursos têm buscado legitimidade nos marcos da globalização hegemônica. Os discursos educacionais, quando fundamentados nessa esteira, tendem a limitar a força de profundo questionamento que a problemática socioambiental coloca para nossos sistemas sociais, culturais e econômicos, e a convertê-la a uma questão “inevitável”, porém absorvível pelas estruturas existentes e pelas demandas crescentes de uma racionalidade técnica e econômica que se expande.

Contudo, a despeito dos fatores que constroem a força de “acontecimento” da problemática socioambiental no campo da educação e de seus discursos, mormente prescritivos, os quais tendem a “minar” as possibilidades de construção de uma ética e de uma racionalidade socioambiental, a política curricular, como política cultural, pode também adquirir um sentido estratégico. A política como texto e como discurso sugere, justamente, que ela constitua um espaço de luta, em que as forças envolvidas com a sua formulação instalem, de fato, debates sobre os sentidos e os significados da problemática socioambiental e de sua dimensão inerente à contemporaneidade. No entanto, abrir o debate no sentido empregado significa inserir de vez a problemática socioambiental no interior do discurso educacional e permitir que se abram rasgos... A educação ambiental, de modo geral, ou a ambientalização curricular da educação superior, em particular, requer que se inventem estratégias que as livrem da dupla condição de subalternidade que as

condiciona nos campos acadêmicos e científicos por serem “educação” e por serem “ambiental”. Contudo, isso requer “porosidade” e relação entre os campos de produção cultural envolvidos e, mais, requer assumir que a potencialidade desses processos educativos não está na sua “presença obrigatória” nesse ou naquele curso, nem na fixação de seus sentidos supostamente “emancipatórios”, mas nas “problematizações” que se tornam possíveis a partir do acontecimento ambiental e que suscitam novos olhares sobre nossos arcabouços de conhecimento, sobre nossas verdades.

Em momentos como esse, de reforma da educação superior e em que se renovam os formatos e os conteúdos das propostas curriculares para esse nível de ensino no Brasil e em vários países do mundo, esperar-se-ia que questões referentes à problemática socioambiental entrassem não apenas nas pautas dos debates educacionais, como também mobilizassem as comunidades acadêmicas e políticas na reflexão sobre as mudanças desejadas. Considera-se esse um momento propício para propor reflexões nesse sentido. A produção dos textos curriculares, tanto relacionados às políticas nacionais educacionais quanto às propostas político-pedagógicas institucionais, constitui, a nosso ver, um território institucional relevante para se projetar perspectivas socioambientais na formação dos profissionais brasileiros. Serão os movimentos de luta e de disputa desencadeados nesse território - de múltiplos campos e contextos - que darão sentidos ao debate que já iniciou há mais de quatro décadas no mundo e que interpela, de maneira inescapável, os países que, como o nosso, detêm inestimável patrimônio de diversidade bio-sócio-cultural para defender contra a hegemonia de uma racionalidade de opulência e consumismo.

Questões que se abrem a partir desta trajetória

A crítica não deve ser a premissa de um raciocínio que se concluiria por: eis aqui, portanto, o que lhes resta fazer. Ela deve ser um instrumento para aqueles que lutam, resistem e não querem mais as coisas do jeito que estão. Ela deve ser utilizada nos processos de conflitos, de enfrentamentos, de tentativas de recusa. Ela não tem de impor a lei à lei. Ela não é uma etapa em uma programação. Ela é um desafio em relação ao que é.

Michel Foucault

Este trabalho foi dedicado a questionar a idéia, por vezes naturalizada, de que a problemática socioambiental é uma consequência inevitável do desenvolvimento das sociedades modernas e da qual decorreria o dever, ou melhor, a missão, de “conscientizar” indivíduos e instituições de sua responsabilidade para o equacionamento dos problemas socioambientais, considerados efeitos dos modos de vida e de produção atuais. Assumir a responsabilidade pode, em certo sentido, constituir uma tarefa importante e, por vezes, fundamental na reorganização de um dado sistema social e cultural. Contudo, de certo, não será suficiente para superar o que historicamente se constituiu como uma problemática complexa e global associada às cosmovisões modernas.

A noção de acontecimento, como um modo de questionar e problematizar nossa atualidade – aquilo que somos, nossas práticas, nossos discursos -, comporta um caminho de pesquisa e abre possibilidades de reflexão crítica sobre esse conjunto de conhecimentos e de práticas que se organiza e se avoluma na nossa sociedade e na nossa época em torno da problemática socioambiental. É possível compreender, a partir da noção de acontecimento, que a questão principal não é procurar determinar qual a parte do acontecimento se deveria guardar, preservar, enfim, converter em modelo (ou monumento). É preciso guardar o acontecimento como aquilo que deve ser pensado, como memória também, mas que contém algo do que ainda não foi pensado. Aprender o acontecimento, não encerrá-lo no ciclo do tempo e não enquadrar o presente na linearidade do passado e do futuro caracterizaria uma atitude de um pensamento crítico que se separa da

contingência que nos fez ser como somos, levando-nos à possibilidade de não sê-lo mais, de pensar e de atuar diferente. Nesse sentido, o acontecimento pode ser considerado como uma abertura de um campo de possibilidades e de um permanente trabalho de liberdade. Não se pode separar, assim, a noção de acontecimento da de problematização e da de atualidade. Esse movimento do pensamento – a problematização – é ainda experimento (experiência como aquilo que consiste em nos afetar e transformar) e, nesse sentido, o pensamento é problematização e experimento...

Esse foi o principal argumento que atravessou os ensaios aqui apresentados e que, de alguma forma, representa um modo particular de olhar e abordar teoricamente a problemática socioambiental. Ao mesmo tempo, permitiu explorar teoricamente alguns aspectos do território das políticas curriculares para nele “experimentar” interpretações, pois essa perspectiva remete às formas de pensar e, nesse sentido, propõe que se questionem as bases sobre as quais os currículos foram e vão sendo social e historicamente construídos. De fato, se por um lado herdamos a tradição de currículos estruturados sobre disciplinas científicas e calcados na hiperespecialização, por outro, a configuração complexa e interdisciplinar do conhecimento ambiental impulsiona o pensamento e a ação para a elaboração de novos formatos, modelos e relações entre os elementos curriculares, áreas de conhecimento, formas de conhecer. Suscita, ainda, a revisão das funções sociais, culturais e éticas da formação superior e do lugar de uma visão humanística neste âmbito.

A problemática em torno da qual se constituiu este trabalho se localizou, assim, na interface de dois grandes campos, o da política curricular e o socioambiental. Lá onde se esperaria ver sínteses e imbricações forjadas a partir de anos e décadas de esforços no sentido da institucionalização do assunto socioambiental no interior dos sistemas de ensino, vê-se à primeira vista distanciamentos e impermeabilidades. Um problema que a meu ver se afigura cada vez mais como um problema educacional e, particularmente, curricular, cuja expressão remete ao campo de práticas que organizam os fazeres educacionais. É a partir do modo como esse campo abriga o assunto socioambiental – esse fenômeno de múltiplos sentidos políticos e culturais –, que se formulam as políticas de formação de seus profissionais. Então, por um lado, tem-se a política curricular produzida no “entre-lugar” do campo da educação e do socioambiental, e, por outro, os modos como esse “hibridismo” é produzido ou não nos textos e discursos da política, segundo os quais se projetam a formação do cidadão e do profissional.

Talvez a este ponto seja importante o que Silva (2002), retomando sua experiência no campo curricular, lembra a respeito daquilo que pode parecer revolucionário em uma dada época. Segundo ele, depois de pelo menos dois importantes momentos de vigorosa produção intelectual e de acirrados debates em torno de teorias e políticas curriculares, estaríamos em um período de certa acomodação do pensamento. Aquilo que

outrora parecia revolucionário e inventivo, hoje, sem desafio e sem crítica, parece apenas contribuir para reafirmar o *status quo*, ou seja, já não apresenta mais nenhum vigor de mudança. A perspectiva “revolucionária”, já institucionalizada, deixa de ser revolução. Não se pode esperar que a revolução depois de estabelecida continue provocando rupturas. Essas, por sua vez, têm sempre outras proveniências. Usando suas palavras, “o centro do trabalho intelectual está precisamente no movimento” e é a partir daí que se produz o pensamento e a política, as quais se renovam mutuamente.

Nesse sentido, se ainda considerarmos possível falar de um “acontecimento” no caso da problemática socioambiental, e de que esse acontecimento possa vir a ser uma força disruptiva no campo educacional, certamente não se trata de algo essencial que bastaria em si mesmo para estabelecer uma “nova” perspectiva socioambiental nos campos e nos contextos de produção das políticas curriculares. Como acontecimento, essa problemática não revoluciona nem provoca mudanças o tempo todo, apenas pode abrir brechas por onde se acredita possível pensar ações estratégicas capazes de resistir a imagens dogmáticas do conhecimento, do pensamento e das relações de poder.

As reflexões que trazem essas perspectivas são extremamente instigantes e nos impulsionam a formular outras questões. Se a ampliação da cena política e das lutas sociais se nutre de rupturas hegemônicas tornadas possíveis juntamente com o trabalho crítico – e pós-crítico –, as quais conduzem para além da consideração das estruturas econômicas, mas incluem conjuntos diversos da ação humana, poder-se-ia perguntar (reconhecendo-se a dificuldade de uma resposta) se a questão ambiental apresenta elementos suficientes para estabelecer rupturas dessa dimensão – na política e na teoria – e conseqüentemente no currículo. Contudo, antes disso talvez fosse preciso perguntar em que fase o debate ambiental se encontra e que vigor esse debate teria para renovar as bases curriculares atuais. Além, é claro, de se indagar de que modo esse conhecimento “rompe” com certos cânones do campo curricular e que nível de mudança torna possível nos contextos particulares.

As perguntas e as problematizações suscitadas pelo acontecimento ambiental não cessam e provavelmente continuarão se multiplicando, pois não há no horizonte uma resposta que pudesse as fazer calar. Mesmo no âmbito desta trajetória, não encontro modo de responder plenamente às questões e insatisfações que me conduziram, mas percebo o quanto elas têm sido alteradas e as oportunidades que têm aberto para continuar produzindo seus efeitos. Assim, a insatisfação que um dia me invadiu torna-se, agora, geradora de outros movimentos, suscitando outras dúvidas, conduzindo a novas questões que se multiplicam a cada novo olhar, desdobrando-se, ramificando-se num processo que é, ao mesmo tempo, um entre-lugar de produção de perguntas, de trajetos de pesquisa, de interpretação e diálogo com autores e teorias, assim como de experimentação e de criação.

Tentar compor um caminho investigativo em um campo de saberes que foram, ao longo do tempo, laboriosamente produzidos para se manterem separados (lembração de Latour, 2004), exige, de fato, descontentamento. Por outro lado, não se trata de querer religá-los, de querer conectar o que historicamente se constituiu desconectado, mas de compor um caminho de encontros que parte de desencontros; um caminho de formação na investigação que admite um olhar miscigenado sem ver nisso algo pernicioso; enfim, uma trilha de pensamento que se faz e refaz por nunca se considerar acabada.

Referências Bibliográficas

ACCARDO, A.; CORCUFF, P. **La sociologie de Bourdieu: textes choisis et commentés**. 2 éd. Bourdeaux: Le Mascaret, 1989.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

ANDRADE, T. N. Intersecções entre o ambiente e a realidade técnica: contribuições do pensamento de G. Simondon. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, n. 8, jan/jun, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2001000800006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: mar. 2008.

_____. O futuro da técnica: intimização e imprevisibilidade. **Teoria & Pesquisa**, São Carlos, n. 48, jan/jun, 2006. Disponível em: <<http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/p/article/viewFile/12/3>> Acesso em: mar. 2008.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd) et al. Pronunciamento conjunto das entidades ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor ao Presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva. Carta de Niterói. Niterói, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/cartaniteroi.htm>> Acesso em 20 jan. 2008.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd) et al.. Contribuições das Entidades ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR e Fórum em Defesa da Formação do Professor para subsidiar discussão na Audiência Pública Nacional/CNE sobre a formação do professor para a Educação Básica em cursos de nível superior. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/docconjunto.htm>> Acesso em 20 jan. 2008.

ANTONIADES, A. Epistemic communities, epistemes and the construction of (world) politics. **Global Society**, v.17, n.1, 2003.

ANTUNES, P. B. **Direito Ambiental**. 6 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2002.

APPADURAI, A. Dislocación y diferencia en la economía cultural global. In: _____. **La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001, p.41-61. Disponível em: < <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/A%20Appaduraicap2.pdf> > Acesso em: mai. 2008.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BACON, F. **Novum organum**. Madrid: Nuova Biblioteca Filosofica, 1933.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educ. Soc.**,

Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 05 jan. 2007.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p.99-116, jul./dez., 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p.121-137.

_____. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 1997.

_____. **Politics and policy making in education: explorations in Political Sociology**. London: Routledge, 1992.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of national curriculum policy: an overview of the issues. **J. Curriculum Studies**, v.24, n.2, p.97-115, mar./apr., 1992.

BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAZAN, L. H. A. O vício de qualidade do serviço educacional privado no Código de Defesa do Consumidor. **Jus Navigandi**, Teresina, v. 9, n. 615, 15 mar. 2005. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6442>>. Acesso em: 18 mai. 2008.

BECK, U. Retorno a la teoría de la sociedad del riesgo. **Boletín de la A.G.E**, n. 30, p. 9-20, 2002.

_____. **La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad**. Barcelona: Paidós, 1998.

BELTRÁN, R. M. R. Pensar la nueva universidad: instituciones educativas, políticas públicas y académicos. **Trayectorias**, v. 9, n.23, p. 79-88, enero-abr., 2007.

BERNSTEIN, B. **Pedagogia, control simbólico e identidade**. Madri: Morata, 1998.

_____. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. (Coleção Humanitas).

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004a.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004b.

_____. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2004c.

_____. **Contrafogos**. Oeiras: Celta, 1998.

BOURDIEU, P. J.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. (Série Educação em Questão).

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools**. London: Routledge, 1992.

BOWERS, C. A. **Greening the university curriculum**. Disponível em: <<http://www.cabowers.net/pdf/greeningUniversityCurr.pdf>> Acesso em: 30 mai. 2008.

_____. **Education for an ecologically sustainable culture**. Albano: State University of New York Press, 1995.

BOWLES, S; GINTIS, H. **La instrucción escolar en la América capitalista**. México: Siglo XXI, 1981.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Programa MaB**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=27>> Acesso em: 05 mai. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Diretoria de Educação para a Diversidade e Cidadania. Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 14 jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Departamento de Política do Ensino Superior. **Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação: propostas**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu>> Acesso em: 10 mar. 2007.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei Darcy Ribeiro), Plano Nacional de Educação, Lei 10.172, de 10 de janeiro de 2001 e legislação correlata e complementar**. 3 ed. Bauru, SP: EDIPRO, 2006. (Série Legislação).

_____. **Constituição Federal, coletânea de legislação de Direito Ambiental**. MEDAUAR, O. (Org.), 4 ed. São Paulo: RT, 2005.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; MEC/Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. 3 ed. Brasília: MMA, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacao_ambiental/pronea3.pdf> Acesso em: 02 jul. 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>

Acesso em: 27 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001a.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 27 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1.303, de 4 de dezembro de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química, 2001b.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1303.pdf> Acesso em: 17 dez, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 04, de 29 de janeiro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB04_1998.pdf> Acesso em: 10 Jan. 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução 02, de 7 de abril de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf> Acesso em: 02 Jan. 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Edital 4, de 4 de dezembro de 1997. **Convoca as instituições de ensino superior a apresentar propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos superiores.** 1997a Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 776, de 03 de dezembro de 1997. **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.** 1997b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pareceres/ces0776.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2007.

BRÜSEKE, F. J. Risco social, risco ambiental, risco individual. **Ambiente e Sociedade**, v. 1, n.1, p. 117-133, 1997.

BURSZTYN, M. Meio ambiente e interdisciplinaridade: desafios ao mundo acadêmico. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, UFPR, n.10, p.67-76, jul./dez., 2004.

CAD. CEDES, Campinas, n. 13, 1987.

CAPELLA, V. B. **Ecología: de las razones a los derechos.** Granda: Editorial Comares, 1994. (Colección Ecorama)

CARDOSO, F. H. **Mãos à obra Brasil**: proposta de governo. Brasília: SDE, 1994.

CARDOSO, I. A. R. Foucault e a noção de acontecimento. **Tempo Social**, Rev. Sociol. USP, SP, v.7, n.1-2, p.53-66, out. 1995.

CARTA de Belgrado, 1975. Disponível em: <http://educacao.riodasstras.rj.gov.br/rearo/pdf/crt_belgrado.pdf> Acesso em: 20 mai. 2008.

CARVALHO, I. C. M. O ambiental como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I.; SATO, M. **Textos escolhidos em educação ambiental**: de uma América à outra. Montreal: Publications ERE-UQAM, 2002, tomo I, p. 85-90.

CARVALHO, I. C. M. A invenção ecológica: **narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. Porto Alegre: Ed Universidade/UFRGS, 2001.

_____. **Territorialidades em luta**: uma análise dos discursos ecológicos. Dissertação (Mestrado)., Departamento de Psicologia da Educação, Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1989.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 75, p.67-83, ago., 2001.

CAVALCANTE, L. O. H. Currículo e educação ambiental: trilhando os caminhos percorridos, entendendo as trilhas a percorrer. In: FERRARO, Jr. (Org.) **Encontros e caminhos de formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA/Diretoria de Educação Ambiental, 2005, p.117-125.

CATANI, A. M.; ESQUIVEL, J. C. C.; GILIOLI, R. S. P. Reformas da educação superior no Chile, no Brasil e em Portugal: uma abordagem comparativa. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 21, p.49-63, maio./ago., 2007.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. v. 1.

CHERRYHOLMES, C. H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, T. T. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Arte Médica, 1994, p. 143-172.

CHEW, S. C. Globalisation, ecological crisis, and dark ages. **Global Society**, v. 16, n. 4, p.333-356, 2002.

CNUMAD. **Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Agenda 21**. Brasília: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 2001.

CORTESÃO, L.; STOER, S. R. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português. In: SANTOS, B. S. (Org.) **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002, p.377-416.

CUNHA, C. M. Uma experiência de construção curricular na universidade: o devir-rizoma como referente. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: PEDAGOGIAS (ENTRE) LUGARES E SABERES, 5, 2007, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Seiva Publicações, 2007. 1CD-Rom.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a, p. 152-204.

_____. O ensino superior no octênio FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p.37-61, abr., 2003b. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 mar. 2008.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32, p.258-271, 2006.

_____. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.16, n.2, p.45-68, 2003.

_____. Paradigmas científicos e propostas curriculares. **Interface – Comunic, Saúde, Educ**, v. 2, p. 197-204, 1998.

CURY, C. R. J., SOARES, Ed., CORDEIRO, H. A. et al. **Às universidades, sociedades científicas e entidades profissionais relacionadas à Educação**. Educ. Soc., Dec. 1999, vol.20, no.68, p.342-343. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a20v2068.pdf>> Acesso em: 25 mai. 2008.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p.423-460, mai./ago., 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 mar. 2008.

DECLARAÇÃO de Estocolmo sobre o ambiente humano, 1972. Disponível em: <<http://www.silex.com.br/leis/normas/estocolmo.htm>> Acesso em: 05 mar. 2007.

DELEUZE, G. **Foucault**. 2ª ed. Lisboa: Veja, 1998. (Coleção Perfis).

_____. **Conversações**: 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992. (Coleção TRANS)

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 03 jun. 2006.

DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 234-52, set., 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 jan. 2007.

DUBY, G. **Ano 1000, ano 2000**: na pista dos nossos medos. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. (Prismas).

EM ABERTO: órgão de divulgação do Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/INEP, ano 12, n. 58, abr./jun. 1993.

ESCOBAR, A. Actores, redes e novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática nas ciências. In: SANTOS, B. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004, p.639-666.

FARIAS, C. R. O. **O Direito Ambiental no Ensino Médio**: perspectivas para práticas educativas. 2003. 404 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

FEATHERSTONE, M. **O desmanche da cultura**: globalização, pós-modernismo e identidade. São Paulo: SESC/Nobel, 1997.

FINGER, M. NGOs and transformation: beyond social movement theory. In: PRINCEN, T.; FINGER, M. **Environmental NGOs in world politics**: linking the local and the global. London: Routledge, 1996, p.48-66.

FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v.21, n.2, p.371-389, 2003.

FÓRUM de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação**. Texto aprovado pela Diretoria Executiva do ForGRAD em 12/09/2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DocDiretoria.pdf>> Acesso em: 13 jan. 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2006a.

_____. **Estratégia, poder-saber**/Michel Foucault. In: MOTTA, M. B (org.). Forense Universitária, 2006b. (Ditos e Escritos, IV)

_____. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**/Michel Foucault. In: MOTTA, M. B (Org.). Forense Universitária, 2005. (Ditos e Escritos II).

_____. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2004.

_____. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1999.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FOUCAULT, M. et al. **O homem e o discurso: a arqueologia de Michel Foucault**. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1996.

FLORIANI, D. Disciplinaridade e construção interdisciplinar do saber ambiental. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n.10, p.33-37, jul./dez. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, D. et al. A inserção da dimensão ambiental na formação de professores. In: Abramowicz, A. et al. (Org), **Desafios e perspectivas das práticas em educação e da formação de professores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007, p. 135-160.

GALEANO, E. Nos es suicídio, es genocídio y ecocidio. **OSAL**, v. 6, n.17, p. 15-19, mai./ago. 2004.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1998.

_____. Políticas culturales en tiempos de globalización. **Revista de Estudios Sociales**, Bogotá, n. 5, p.50-62, enero, 2000. Disponível em: <<http://res.uniandes.edu.co/view.php/112/1.php>> Acesso: 10 mar. 2008.

GIDDENS, A. **O mundo na era da globalização**. Lisboa: Editorial Presença, 2002.

_____. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, J. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.41-80.

_____. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. J. Configuración y significado: educación para el desarrollo sustentable. **Trayectorias**, ano VIII, n. 21-21, p.100-109, 2006.

_____. Interdisciplinaridade e educação ambiental: explorando novos territórios epistêmicos. In: CARVALHO, I.; SATO, M. **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.119-133.

_____. Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina. **Tópicos en Educación Ambiental**, v.1, n.1, p.9-26, 1999. Disponível em: Disponível em: <<http://www.anea.org.mx/Topicos.htm>> Acesso em: 14 jan. 2006.

_____. La dimensión ambiental: convergencia o disyuntiva en el currículum universitario. In: ALBA, A. (coord.) **El currículum universitario**: de cara al nuevo milenio. México: Centro de Estudios sobre la Universidad/UNAM/Plaza y Valdés Editores, 1997, p.199-204.

GORE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-20.

GOUGH, N. Globalization and school curriculum change: locationg a transnational

imaginary. **J. Education Policy**, v.14, n.1, p.73-84, 1999.

GRÜN, M. A produção discursiva sobre educação ambiental: terrorismo, arcaísmo e transcendentalismo. In: VEIGA-NETO, A. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p.159-184.

GUIMARÃES, L. B. Construindo um tema de pesquisa sobre educação e meio ambiente. In: GUIMARÃES, L. B.; BRÜGGER, P.; SOUZA, S. C.; ARRUDA, V. L. V. (Org.). **Tecendo subjetividades em educação e meio ambiente**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003, p.9-22.

GUIMARÃES, L. B.; NOAL, F. O. Um olhar sobre os ideais educativos constituídos pelos movimentos ecologistas nos anos setenta. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23, 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0312T.PDF>> Acesso em: 05 dez. 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo **Revista Educação e Realidade**, v. 2, n.22, p. 16-46, 1997. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>> Acesso em: 12 jan. 2007.

HARVEY, L. **Critical Social Research**. London: Allen and Unwin, 1990.

HAWKES, T. **Structuralism and semiotics**. London: Methuen, 1977.

HEIDEGGER, M. Building, Dwelling, Thinking. In: _____. **Poetry, Language, Thought**. New York: Harper Colophon Books, 1971. Disponível em: <<http://pratt.edu/~arch543p/readings/Heidegger.html>> Acesso em: 05 mar. 2008.

HOBBS, T. **Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores)

JAMESON, F. A cultura do dinheiro. Petrópolis: Vozes, 2001.

JONAS, H. **El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica**. Barcelona: Editorial Herder, 1995.

_____. **Ética, medicina e técnica**. Lisboa: Vega, 1994.

JUNYENT, M.; GELI, A. M.; ARBAT, E. (Ed.). Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores: In: **Proceso de caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Universitarios**. Girona: Universitat de Girona. Servei de Publicaciones, 2002-2003. v. 2.

JURUÁ, C. V. **PPP: os contratos de parceria público-privada**. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/outrobrasil/exibir_textos_referencia.asp?Id_sub_referencia=14> Acesso em: 20 ago. 2005.

KNIP, H.; VAN Der VEGT, R. Differentiated Responses to a central renewal policy: school management of implementation. **Journal of Education Policy**, v.6, n.2, p.123-132 1991.

LATOUR, B. **Políticas da natureza**: como fazer ciência na democracia. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

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

_____. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Los derechos del ser colectivo y la reapropiación social de la naturaleza: a guisa de prólogo. In: _____. (Coord.). **Justicia Ambiental: construcción y defensa de los nuevos derechos ambientales, culturales y colectivos en América Latina**. México: PNUMA/UNAM, 2001b, p. 7-33. (Série Foros y Debates Ambientales)

_____. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In: PHILIPPI Jr., A.; TUCCI, C. E. M.; HOGAN, D. J.; NAVEGANTES, R. (Eds). **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. São Paulo: Signus Editora. 2000.

_____. Ambiente, interdisciplinariedad y currículum universitario: la educación superior en la perspectiva del desarrollo sustentable. In: ALBA, A. (Coord.) **El currículum universitario: de cara al nuevo milenio**. México: Centro de Estudios sobre la Universidad/UNAM/Plaza y Valdés Editores, 1997, p.205-211.

LIMA, G. F. C. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente & Sociedade**, v. 4, n. 2, p. 99-119, 2003.

_____. **Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil**: emergência, identidades, desafios. Tese (Doutorado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Sociologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.33-52, jul./dez., 2006a. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteira.org>> Acesso em: 10 jan. 2006.

_____. Quem defende os PCN para o ensino médio? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006b, p. 126-158. (Série cultura, memória e currículo, 7).

_____. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p.50-64, jul/dez 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteira.org>> Acesso em: 08 jan. 2006.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, mai./ago., 2004a.

_____. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Currículo de ciências em debate**. 1 ed.

Campinas: Papirus, 2004b, v. 11, p. 1-20.

_____. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.**, Campinas, v.23, n.80, p.386-400, set., 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 mar. 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Coord.). **Currículo da educação básica (1996-2002)**. Brasília: MEC/INEP, 2007. (Série Estado do Conhecimento, 11).

_____. Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.2, p.5-9, jul./dez., 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

_____. O pensamento curricular no Brasil. In: _____ (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 13-54. (Série Cultura, Memória e Currículo; v.2).

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Globalização e profissionalidade docente. A realidade brasileira. In: MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. **Globalização e educação: desafios para políticas e práticas**. Porto: Porto Editora, 2006, p.127-66.

LÜDKE, M.; MOREIRA, A. F.; CUNHA, M. I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p.278-98, dez., 1999.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 9 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, mai./ago., 2006.

MACHADO, P. A. L. **Direito Ambiental brasileiro**. 13 ed. Malheiros Editores, 2005.

_____. **Estudos de direito ambiental**. Editora Malheiros, 1994.

MACHADO, V. **A produção do discurso do desenvolvimento sustentável: de Estocolmo à Rio-92**. Tese (Doutorado). Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, 2005.

McCORMICK, J. **Rumo ao paraíso: a história do movimento ambientalista**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 mar. 2008.

MANCIBO, D. A reforma da educação superior no Brasil: análises sobre a transnacionalização e privatização. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 21, p.103-123, maio./ago., 2007.

MORAES, A. C. R. Seminários nacionais sobre universidade e meio ambiente: uma avaliação. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE UNIVERSIDADE E MEIO AMBIENTE: Universidade e Sociedade face à política ambiental brasileira, 4., 1990, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: SEMA/IBAMA/UFSC, 1990. p. 21-39.

MOREIRA, A. F. B. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, O. P. A; NAVES, M. L. P. (Org.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

_____. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPEd. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 81-101, nov., 2002.

_____. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p.65-80, set./dez., 2001a.

_____. O campo do currículo no Brasil: os anos 90. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p.35-49, jan./jun., 2001b. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

_____. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.

MOREIRA, A. F. B.; LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. Currículo de ciências: um estudo sócio-histórico. **Relatório de pesquisa** Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, UERJ, 2000.

MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A. (Org.). **Globalização e educação: desafios para políticas e práticas**. Porto: Porto Editora, 2006.

NEAVE, G.; VAN VUGHT, F. **Prometheus bound: the changing relationships between government and higher education in Western Europe relationships**. London: Pergamon Press, 1991.

NOZAWA, M.; HEISS, J. Estudio comparativo sobre educación ambiental en las escuelas técnicas y vocacionales de países en desarrollo. **Contacto**. Boletín Internacional de la UNESCO de Educación Científica, Tecnológica y Ambiental, v. 27, n.1-2, p.5, 2002.

OLIVEIRA, H. T.; FREITAS, D. Desafios e obstáculos na incorporação da temática ambiental na formação inicial de professores da UFSCar (Brasil). In: FORO NACIONAL SOBRE A INCORPORAÇÃO DE LA PERSPECTIVA AMBIENTAL NA FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL. São Luis Potosí. **Anais...** México: UASLP, 2003, p. 16-29.

OLIVEIRA, O. V.; DESTRO, D. S. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, n.28, p.140-150, jan./abr., 2005.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (coord.) **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC, UNESCO, Caracas, 2002, p.24-37.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n.122, p.283-303, mai./ago., 2004.

PAVESI, A.; FARIAS, C. R.O.; OLIVEIRA, H. T. Ambientalização da Educação Superior como aprendizagem institucional. **Com Scientia Ambiental**, n.2, 2006. Disponível em: <<http://www.comscientia-nimad.ufpr.br>> Acesso em 10 Jan. 2007.

_____. Biocombustíveis: como a universidade brasileira participa da produção de conhecimentos e na definição de incentivos e diretrizes para o setor? **Desenvolvimento e Meio Ambiente** (UFPR), v. 15, p. 45-56, 2007. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/made/article/view/11304/8392>> Acesso em: 10 jul. 2008.

PEREIRA, C. S. **Os nós, os laços e a rede**: Considerações sobre a institucionalização da educação ambiental no Brasil. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2008.

PINAR, W. Pensamento e política curricular: entrevista como William Pinar. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006, p.13-37. (Série Cultura, Memória e Currículo, 7).

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994, p. 173-210. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

PORTILHO, F. **Sustentabilidade ambiental, consumo e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2005.

REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, W. C. Apresentação: conflitos distributivos e dívida ecológica. In: MARTÍNEZ-ALIER, J.A. **O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **A ordem ambiental internacional**. São Paulo: Contexto, 2005.

ROSA, M. I. P. Sobre cultura(s) e seu lugar nas pesquisas sobre currículo escolar. In: AMORIM, A. C.; PESSANHA, E. (Org.). **As potencialidades para a centralidade da(s) cultura(s) para investigações no campo do currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, 2007, p. 68-73.

ROSSI, P. **A ciência e a filosofia dos modernos: aspectos da Revolução Científica**. São Paulo: UNESP, 1992.

ROSSI, P. **Os filósofos e as máquinas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RUPEA. **Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior**: elementos para políticas públicas. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de

Educação Ambiental, 2007. (Série Documentos Técnicos, 12). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/dt12.pdf>> Acesso em: 20 mai. 2007.

SANTIAGO, A. R. F. A viabilidade dos PCN como política pública de intervenção no currículo escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23, set. 1999. **Anais...** Caxambú: MEC, 1999. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/23/textos/0506t.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2006.

SANTOS, L. G. **Politizar as novas tecnologias: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética.** São Paulo: Ed. 34, 2003.

SANTOS, L. L. C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p.15-49, nov., 2003.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado do Meio Ambiente. **Bancos Multilaterais de Desenvolvimento e Meio Ambiente: O Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.** Coordenação de Fabio Feldmann. São Paulo: SMA, 1997. (Entendendo o meio ambiente) v. 10.

SAUVÉ, L. La educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 41, p. 83-101, 2006.

_____. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (org.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 17-44

_____. Sustainable development in education: consensus as an ethical issue. In: SCOTT, W.; GOUGH, S. **Key issues in lifelong learning and sustainability: a critical review.** London: Routledge Falmer, 2003, p. 290-3.

_____. La Educación Ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: em busca de um marco de referencia educativo integrador. **Tópicos en Educación Ambiental**, v. 1, n. 2, p. 7-25, 1999. Disponível em: <<http://www.anea.org.mx/Topicos.htm>> Acesso em: 14 jan. 2006.

SAUVÉ, L.; BERRYMAN, T. Challenging a “closing circle”: alternative research agendas for the ESD decade. **Applied Environmental Education and Communication**, v. 4, p. 229-232, 2005.

SAUVÉ, L.; BERRYMAN, T.; BRUNELLE, R. Environnement et développement: la culture de la filière ONU. **Éducation Relative à l'Environnement**, v. 4, p. 33-55, 2003.

SAUVÉ, L.; BRUNELLE, R.; BERRYMAN, T. Influence of the globalized and globalizing sustainable development framework on national policies related to environmental education. **Policy Futures in Education**, v. 3, n. 3, p. 271-283, 2005. Disponível em: <http://www.worldwords.co.uk/pfie/content/pdfs/3/issue3_3.asp> Acesso em: 10 dez. 2006.

SHIVA, V. A nova colonização genética: entrevista com Vandana Shiva: In: SANTOS, L. G. **Politizar as novas tecnologias**: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética. São Paulo: Ed. 34, 2003, p. 73-80.

SILVA, T. T. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional: entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 5-14, jan/jun 2002. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

_____. **O Currículo como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

SGUISSARDI, V. Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 121-44, set./dez., 2002.

SOBRINHO, J. D. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 164-173, jan./abr., 2005.

SORRENTINO, M. Relação Universidade/Entidades Ambientistas. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE UNIVERSIDADE E MEIO AMBIENTE: A universidade, a Conferência de 92 e a nova ordem internacional, 5., 1992, Belo Horizonte. **Textos básicos...** Brasília: IBAMA, Divisão de Divulgação Técnico-Científica, 1992, p. 177-190.

SORRENTINO, M. et al. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, mai./ago. 2005.

SOUSA SANTOS, B. A crítica da governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 72, p. 7-44, 2005.

_____. Os processos da globalização. In: _____. (Org.) **A globalização e as ciencias sociais**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-102.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Editora Afrontamento, 1998.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SOUZA, R. F. A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. **Em Aberto**, Brasília, v. 12, n. 58, p. 117-129, abr./jun., 1993.

SPELLER, P. Évolution de la prise en compte de l'éducation relative à l'environnement dans les politiques éducatives du Brésil. **Éducation relative à l'environnement**, v. 2, p. 201-206, 2000.

TAMAIIO, I. **A política pública de educação ambiental: sentidos e contradições na experiência dos gestores/educadores da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente – Gestão do Governo Lula (2003-2006)**. Tese (Doutorado). Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2007.

TAYLOR, S.; HENRY, M. Globalization and educational policymaking: a case study. **Educational Theory**, v. 50, n. 4, p. 487-503, 2000.

TRATADO de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. In: CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 235-246.

UNITED NATIONS (UN). **Report of the World Summit on Sustainable Development**. Johannesburg, South Africa, 2002. Disponível em: <http://www.unmillenniumproject.org/documents/131302_wssd_report_reissued.pdf> Acesso em: 20 jan. 2006.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC, CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). Educação para Todos. Alfabetização para a vida. Relatório Conciso. **Relatório de monitoramento global de Educação para Todos (EPT)**. Brasília, DF: UNESCO, 2006a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144270por.pdf>> Acesso em 10 jan. 2008.

_____. **Marco Estratégico para a UNESCO no Brasil**. Brasília, DF: UNESCO, 2006b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001475/147544POR.pdf>> Acesso em 10 jan. 2008.

_____. **Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas**. UNESCO. Brasília, DF: Ed. IBAMA, 1999.

_____. Educação Ambiental: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi. Brasília, DF: IBAMA, 1998.

_____. Seminario de Bogotá. **Universidad y medio ambiente en América Latina y el Caribe**. Bogotá: ICFES/Universidade Nacional da Colômbia, 1985.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC, CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO)/UNU. Thematic Debate, Preparing for a sustainable future: higher education and sustainable human development. In: WORLD CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION, **Higher education in the twenty-first century: vision and action**. Paris, 1998. Disponível em: <<http://portal.unesco.org/education/en/files/12044/10427241200shd.pdf/shd.pdf>> Acesso em: 20 set. 2007.

VAIDERGORN, J. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov., 2001, p.78-91. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5542.pdf>> Acesso em: 23 jan. 2006.

VIEIRA, P. F.; WEBER, J. (Org.). **Gestão de recursos naturais renováveis e desenvolvimento: novos desafios à pesquisa ambiental**. São Paulo: Cortez, 1997.

VIEZZER, M. L. **Somos todos aprendizes**: lembranças da construção do Tratado de Educação Ambiental. Disponível em: <<http://www.ecomarapendi.org.br/Rebea/Arquivos/aprendizes.htm>> Acesso em: 23 jan. 2006.

VIOLA, E. J.; BOEIRA, S. L. A emergência do ambientalismo complexo-multissetorial no Brasil (particularmente na microrregião de Florianópolis) nos anos 80. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE UNIVERSIDADE E MEIO AMBIENTE, 4. **Universidade e Sociedade face à política ambiental** brasileira. Florianópolis, SEMA/IBAMA/UFSC, 1990, p.41-99.

WRIGHT, T. The evolutions of sustainability declarations in higher education. In: CORCORAN, P. B.; WALS, A. E. J. (Ed.). **Higher education and the challenge of sustainability**: problematics, promise, and practice. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004, p.7-19.

ZOPPI-FONTANA, M. Arquivo jurídico e exterioridade. In: GUIMARÃES, E.; PAULA, M. (Org.). **Sentido e memória**. Campinas: Pontes, 2005.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)