

**Universidade de São Paulo
Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”
Centro de Energia Nuclear na Agricultura**

**Formação de educadores ambientais na universidade: possibilidades de uma
práxis emancipatória**

Cláudia Coelho Santos

Tese apresentada para obtenção do título de Doutor em
Ecologia Aplicada

**Piracicaba
2009**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Cláudia Coelho Santos
Bióloga

**Formação de educadores ambientais na universidade: possibilidades de uma práxis
emancipatória**

Orientador:
Prof. Dr. **ANTONIO RIBEIRO DE ALMEIDA JUNIOR**
Co-orientadora:
Profa. Dra. **EDA TEREZINHA DE OLIVEIRA TASSARA**

Tese apresentada para obtenção do título de Doutor em
Ecologia Aplicada

**Piracicaba
2009**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
DIVISÃO DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO - ESALQ/USP**

Santos, Cláudia Coelho

Formação de educadores ambientais na universidade: possibilidades de uma práxis emancipatória / Cláudia Coelho Santos. - - Piracicaba, 2009.
197 p. : il.

Tese (Doutorado) - - Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" . Centro de Energia Nuclear na Agricultura, 2009.
Bibliografia.

1. Curso de extensão universitária 2. Educação ambiental 3. Formação de professores 4. Universidade I. Título

CDD 333.707
S237f

"Permitida a cópia total ou parcial deste documento, desde que citada a fonte – O autor"

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a Camilla, Tiago, Poliana, Simone, Guilherme,
Gabriela, Vitória e Tácio, sobrinhas e sobrinhos queridos.*

*“... os verbos viver e sonhar
são rigorosamente
sinônimos”.*

Jorge Luis Borges

AGRADECIMENTOS

Ao longo desses anos muitas pessoas especiais fizeram parte desse trabalho que agradecer não se constitui em mero formalismo. Trata-se de assumir que, por mais que o trabalho de pesquisa seja solitário e introspectivo, se complementa no encontro e na partilha.

Agradeço, em primeiro lugar, a minha família que esteve sempre presente, dispensando, em todos os momentos, apoio, carinho, amor e atenção.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antonio Ribeiro de Almeida Junior, por acreditar no meu trabalho, sempre me apoiando a despeito de todas as turbulências que fizeram parte dessa caminhada.

À Profa. Dra. Eda Terezinha de Oliveira Tassara, que mais do que co-orientadora, é fonte de inspiração e do desejo de sempre aprender mais. Agradeço a generosidade na partilha dos saberes, os conselhos e os ensinamentos.

À Profa. Dra Haydée Torres de Oliveira, pela colaboração inestimável durante o exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Marcos Sorrentino pela disponibilidade e escuta sensível em todos os momentos que precisei.

Aos/às docentes do Curso de Especialização em Educação Ambiental para a Sustentabilidade, da Universidade Estadual de Feira de Santana, por compartilhar as suas reflexões e a sua vivência.

Aos amigos e às amigas de Piracicaba e outros tantos lugares com quem compartilhei alegrias e angústias com vistas à construção de um conhecimento implicado: Ana Paula Coati, Marco Antonio Malagodi, Silvia Kataoka, Ana Schilling, Fabiana Mauro, Cláudia Irene Rezende, Ana Maria de Meira.

Às amigas de sempre Valéria Lessa Mota, Carla Patrícia Novais Luz e Marluce Galvão Barretto, pelas trocas constantes, pelas longas conversas, pela cumplicidade e, acima de tudo, pela paciência.

Aos amigos e amigas do Departamento de Ciências Florestais, Margareth, Catarina, Evandro e Rogério, pelo apoio.

Aos companheiros e companheiras da Associação dos Pós-Graduandos da ESALQ, período de 2003 a 2007, pela construção coletiva de um espaço de discussão democrática.

Ao Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pelo apoio irrestrito ao longo desse tempo.

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, pelo apoio financeiro.

Enfim, a tantas outras que, embora na impossibilidade de nominar, desejo agradecer pela disponibilidade no ouvir, em debater e sugerir idéias.

SUMÁRIO

RESUMO	9
ABSTRACT	11
1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 A pesquisa do doutorado: contextualização	15
2 REVISÃO DE LITERATURA	21
2.1 A modernidade e a questão socioambiental	21
2.1.1 Antecedentes do pensamento moderno	25
2.1.2 A educação no projeto moderno	28
2.1.3 A crítica da racionalidade moderna	30
2.1.4 A emergência de um pensamento prudente - para uma nova teoria crítica.....	40
2.2 Educação Ambiental e Universidade – possibilidades de emancipação social	46
2.2.1 A Universidade contemporânea e os limites da regulação	48
2.2.2 Referências epistemológicas e políticas da formação em Educação Ambiental.....	54
2.2.2.1 Processo de institucionalização da Educação Ambiental.....	54
2.2.2.1.1 A Educação Ambiental no ensino superior	65
2.2.2.2 A Educação Ambiental emancipatória.....	67
2.2.3 Formação de educadores/as ambientais e ambientalização da Universidade	71
2.2.3.1 Pressupostos teórico-metodológicos da formação em Educação Ambiental	76
3 METODOLOGIA	87
3.1 Método de pesquisa	88
3.1.1 Fase exploratória	90
3.1.2 Coleta de dados	91
3.1.3 Análise dos dados	93
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	95
4.1 Situando o Curso de Especialização em Educação Ambiental	96
4.1.1 A universidade Estadual de Feira de Santana	96
4.1.1.1 Equipe de Estudos e Educação Ambiental – espaço de formulação	102
4.1.1.2 O curso de especialização em Educação Ambiental para Sustentabilidade	107

4.2 O/s docentes enquanto educador ambiental e sujeito ecológico	112
4.3 Olhares sobre o CEAS: pressupostos epistemológicos e metodológicos	119
4.3.1 Concepção de Educação Ambiental emancipatória	120
4.3.2 A proposta político-pedagógica do Curso de Especialização.....	125
4.3.2.1 Os eixos estruturantes da proposta político-pedagógica.....	131
4.3.2.1.1 Relação ensino-pesquisa	132
4.3.2.1.2 A práxis pedagógica por meio da intervenção educacional	138
4.3.2.1.3 O espaço de convivência e a comunidade de aprendizagem	151
4.3.3 O educador ambiental emancipatório: horizonte utópico	157
4.4 Possibilidades e limitações da proposta político-pedagógica emancipatória.....	161
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICES.....	181

RESUMO

Formação de educadores ambientais na Universidade: possibilidades de uma práxis emancipatória

Essa pesquisa aborda um processo educativo voltado à formação de profissionais para atuar no campo da Educação Ambiental. Visa analisar e problematizar as concepções epistemológicas e metodológicas que norteiam a proposta político-pedagógica do Curso de Especialização em Educação Ambiental para a Sustentabilidade promovido pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Buscou-se, ainda, interpretar as possibilidades do processo educativo contribuir para a emergência de uma práxis pedagógica que promova a emergência de processos contra-hegemônicos aliados ao paradigma emergente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a partir do estudo de caso; foram utilizados os materiais documentais sobre o curso (projeto de criação e manual do aluno) e realizadas entrevistas com onze docentes como fontes de dados. A análise dos resultados permitiu identificar como a proposta político-pedagógica foi estruturada em torno dos eixos de ensino e pesquisa, da práxis e intervenção educacional e do espaço de convivência e da formação da comunidade de aprendizagem. A pesquisa mostra que o principal desafio para a consolidação dessa proposta relaciona-se à ausência de uma política ambiental institucional.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Formação de educadores ambientais; Especialização; Universidade.

ABSTRACT

Formation of environmental educators in the University: possibilities of an emancipation practice

This research refers to an educational process focused on the formation of professionals able to work with Environmental Education. It aims to analyze and contextualize the epistemological and methodological conceptions that guide the politic-pedagogic propose of the Specialization Course of Environmental Education for Sustainability offered by Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Furthermore, we tried to evaluate the possibilities of the educational process to the contribution of a new pedagogic practice that favors the rise of non-hegemonic processes coupled with the new paradigm. It is a qualitative research based on study cases; we used documents from the course (project and student's manual) and carried out interviews with eleven professors as a data source. The analyzed results allowed us identifying how the politic-pedagogic propose was created upon the teaching and research axis, relying on educational practice and intervention and on the space of common living and in the formation of a learning community. The research shows that the main challenge to the consolidation of such propose refers to the lack an institutional environmental policy.

Keywords: Environmental Education; Formation of environmental educators; Specialization; University.

1 INTRODUÇÃO

Eu não escrevo de uma torre que me subtrai a vida; mas no meio de um turbilhão que implica minha vida e me conduz à vida.

Edgard Morin

A presente pesquisa foi concebida como uma viagem aberta, que não pode ser antecipada, na qual alguém deixa influenciar a si próprio, ao tempo em que se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro (LARROSA, 2000, p. 53). A motivação para realizar essa *viagem* está relacionada à compreensão de como os processos de formação de educadores, no campo da Educação Ambiental, são desenvolvidos no interior de instituições universitárias, e quais as possibilidades de contribuírem para a emergência e consolidação de uma cultura emancipatória. Para ancorar essa busca em uma prática concreta, voltei-me para o estudo do Curso de Especialização em Educação Ambiental para a Sustentabilidade, oferecido pela Universidade Estadual de Feira de Santana.

Durante o estudo dediquei-me à *escuta* daquilo que me tocava e aguçava minha capacidade de reflexão, para as idéias que faziam sentido e me aproximavam dessa busca. O transcorrer da pesquisa não foi dos mais tranquilos, caracterizou-se por inúmeras turbulências – nem sempre de caráter epistemológico ou metodológico, remetendo ao que a epígrafe sugere. Em vários momentos, perguntei-me se seria mais prudente renunciar a conhecer cientificamente uma realidade em que estou implicada política e eticamente. Entretanto, compreendo a ciência enquanto inversão epistemológica da renúncia e isso motivou-me a continuar o estudo.

Entendo o ato de escrever como um exercício de interlocução do indivíduo para com ele mesmo, com os/as autores/as visitados/as e com os/as leitores/as diversos/as. Para Certeau (1994, p. 200), “todo relato é um relato de viagem”, assim, o texto que segue, apresenta a *viagem* empreendida nos últimos anos e que foi tecida a partir das múltiplas contribuições, encontros e desencontros vivenciados. Na verdade, trata-se de uma produção de sentidos e significados diversos, de diferentes subjetividades, que parece relutar em se materializar em escritos, corroborando o que afirma Clarice Lispector: “*Escrever é como quebrar pedras*”.

No decorrer do estudo, a minha questão central embasou-se na reflexão sobre os espaços de constituição dos sujeitos educadores ambientais, e as formas de abordagem das questões relacionadas à temática socioambiental, no âmbito das instituições universitárias. Não se trata de promover uma avaliação que afirma o que é certo e errado com vistas a explicar e prescrever um processo de formação e, com isso, fechar sentidos e significados. De fato, prefiro ver este trabalho como uma reflexão com vistas a “construir um horizonte de possibilidades, um leque de futuros possíveis” (SANTOS, 1995, p. 37).

Dessa forma, a abordagem metodológica adotada no estudo baseou-se não apenas numa perspectiva qualitativa de investigação, mas também numa perspectiva crítica que procurava construir, articuladamente, um conhecimento situado historicamente que pudesse ser inteligível aos pesquisadores que compõem a comunidade científica voltada aos estudos em Educação Ambiental.

O presente estudo é, de certa forma, uma continuação da pesquisa realizada durante o curso de Mestrado (SANTOS, 2002), concluído em 2003. Assim, considero pertinente para a compreensão do presente estudo fazer alguma digressão no sentido de melhor situar o leitor sobre a referida pesquisa, haja vista que o conhecimento não diz respeito apenas às informações acumuladas, mas à realizar as necessárias articulações, a fim de estabelecer as ligações e os vínculos para vislumbrar contradições intrínsecas a cada situação.

Ao iniciar a pesquisa do Mestrado, procurava entender *como* ou *se* os processos de formação em Educação Ambiental podiam contribuir para a emergência de outra sociedade, que privilegiasse a emancipação, a autonomia e a felicidade dos sujeitos e dos coletivos. Para tanto, voltei-me à análise do curso de Especialização em Educação para Sociedades Sustentáveis, voltado à formação de educadores ambientais, desenvolvido entre fevereiro de 2000 e março de 2001 na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. No decorrer do estudo deparei-me com o conceito de empoderamento (*empowerment*) que, por sua vez, me conduziu à obra do filósofo holandês Baruch Espinosa e ao seu conceito de potência de ação, com especial atenção aos aspectos relacionados ao que Espinosa discorre acerca dos *encontros - alegres (bons) e tristes (maus)*. A potência de ação está relacionada à “nossa capacidade de agir no mundo e de transformar a realidade em que vivemos na direção do que desejamos” (SANTOS; COSTA-PINTO, 2005, p. 297). Sendo assim, a sua incorporação aos processos de formação em EA é pertinente, pois contribui para a emergência de uma EA crítica e emancipatória uma vez que

pressupõe uma atitude inconformista, pois busca a construção de caminhos de transformação da realidade com base na consciência sobre o que desejamos, na percepção do outro como interlocutor para construção de tal transformação e no conhecimento das regras que regem os processos que se deseja modificar (SANTOS; COSTA-PINTO, 2005, p. 298).

Outras questões apontadas pela pesquisa do Mestrado foram: a) a necessidade de os sujeitos envolvidos no processo de elaboração desses cursos compartilharem um mesmo desejo e se mobilizarem para alcançá-lo; b) o envolvimento e o comprometimento da Universidade são essenciais e se relacionam à compreensão das especificidades e necessidades demandadas por essas atividades que buscam aliar a competência técnica ao compromisso social (SANTOS, 2002). E, de certa forma, são as motivações preliminares para a elaboração da pesquisa realizada no decorrer do Doutorado.

1.1 A pesquisa do doutorado: contextualização

Para Japiassu (2000), a sociedade contemporânea perdeu a capacidade de “contestação interna e questionamento de suas próprias idéias e instituições”, o que reduz o indivíduo, que deveria ser livre e autônomo, a “uma simples marionete realizando espasmodicamente, os gestos que lhe impõe o campo sócio-histórico: ganhar dinheiro, consumir e gozar”. No entendimento do autor esta é uma época de conformismo generalizado, não somente no plano do consumo, mas acima de tudo no da política, das idéias e da cultura (JAPIASSU, 2000, p. 7).

Relacionado a isso, a época atual caracteriza-se por ser um “tempo simultaneamente de conflito e de repetição” (SANTOS, 1995, p. 15) no qual se assiste a eternização do presente. Em decorrência, disseminou-se a idéia de que nos restam duas opções: por um lado o entendimento de que o futuro reserva o mesmo estado de coisas que o presente, o que conduz a anomia e ao descrédito; em outro sentido, têm-se as posições contrárias ao que está posto, repletas de denúncias que evidenciam os equívocos cometidos em nome de um determinado projeto de sociedade – o moderno, o qual sempre projeta para o *amanhã* o porvir de outra sociedade, mais justa e igualitária.

Essas ponderações indicam a necessidade de “um modelo diferente de racionalidade” (SANTOS, 2004, p. 778), o qual realize a crítica ao modelo de racionalidade ocidental dominante. Tal iniciativa é essencial para que as propostas apresentadas pela *nova análise social* não reproduzam o “mesmo efeito de ocultação e descrédito” (SANTOS, 2004, p. 778).

As práticas de Educação Ambiental (EA) podem ser vistas como parte das experiências sociais surgidas a partir dessa nova análise social, ao se constituírem em caminhos que fornecem as condições para que os sujeitos realizem a crítica a esta forma de pensar e agir. Poderão possibilitar a emergência de uma resistência voluntária e responsável, tanto individual quanto coletiva, consolidando uma sociedade formada por sujeitos plenamente emancipados.

Apesar de acreditar que a EA possui no seu cerne as condições para promover a emancipação humana, questiono *se e em que medida* isso tem, realmente, se efetivado no fazer cotidiano daqueles e daquelas autodenominados/as educadores/as ambientais, especialmente no âmbito do ensino formal. Remete ao seguinte questionamento: suas ações estão pautadas em uma prática voltada a incrementar o potencial emancipatório dos sujeitos ou destinam-se a reproduzir as formas de linguagem e ação estreitamente relacionadas à dominação?

Entendo que para a EA cumprir esse papel emancipador é necessário o desvelamento¹ das contradições e forças de poder que atuam no interior da sociedade. Outro ponto a ser considerado diz respeito a que horizonte pode ser demarcado para que o tema da EA seja implementado, sem que “o texto se esvazie na repetição excessiva, ou em generalizações já esgotadas por discursos que reafirmam convicções para as quais não ocorrem imagens conceituais inovadoras” (RODRIGUES, 2001, p. 233). É salutar, portanto, o exercício de análise e crítica das experiências que se aliam a uma proposta inovadora e diferenciada, que se aproxima das lutas *contra-hegemônicas*. É precisamente nesse movimento que a presente pesquisa está centrada.

Desde 1997, as ponderações acima permeavam as reflexões do coletivo de educadores de três Universidades brasileiras - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS e Universidade de São Paulo - USP que se uniram em torno de uma proposta de curso de especialização que fugisse aos moldes comumente vistos nas Universidades públicas brasileiras, e que contemplasse as dimensões da participação, do diálogo e da autonomia, em todos os aspectos e momentos do seu projeto político-pedagógico. Em 2000, os cursos foram iniciados, sendo o primeiro na UESB – campus de Jequié e, em seguida, na USP – Piracicaba. E, em 2001, foi iniciada a primeira turma do curso de

¹ Tassara e Ardans (2005, p. 204) afirmam que “desvelar significa retirar o véu, aquilo que oculta fatos, objetos e ações expressos em palavras, imagens, sentidos e interpretações que os comunicam. Significa, portanto, um exercício de identificação de significados através de processos de pensamento que visam esclarecer como os mesmos (os significados) fundamentam subseqüentes explicações sobre a produção e interpretação de suas determinações”.

especialização em Educação Ambiental para Sustentabilidade, oferecido pela Equipe de Educação Ambiental da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Uma das razões para a parceria entre estes coletivos foi a identificação de um conjunto de iniciativas, ainda embrionário nas três Universidades, as quais caracterizavam-se pela intenção de criar e promover espaços de sociabilidade voltados para a sustentabilidade socioambiental lastreados em três princípios: cooperação, valorização das iniciativas locais e participação popular. Com o intuito de fortalecer institucionalmente essa parceria foi assinado, em 2000, um convênio de cooperação entre a UESB e a USP. Posteriormente, o coletivo da UEFS se integrou à proposta. Esta parceria deu origem à Rede Universitária de Programas em Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis – RUPEA que, ao longo dos anos, se ampliou com a adesão de mais pesquisadores/as e, atualmente, conta com 15 (quinze) coletivos oriundos de 11 (onze) Universidades brasileiras.

O global acontece localmente e é preciso fazer com que o local contra-hegemônico, enquanto processo de resistência, também aconteça globalmente, afirma Santos (2001). Para tanto, é preciso desenvolver uma *teoria da tradução* que permita

criar inteligibilidade recíproca entre as diferentes lutas sociais, aprofundar o que têm em comum de modo a promover o interesse em alianças translocais e a criar capacidades para que estas possam efectivamente ter lugar e prosperar (SANTOS, 2001, p. 75).

Foi à luz desse entendimento que a RUPEA se configurou e que os processos educacionais desenvolvidos no seu interior foram desenvolvidos. Algumas pesquisas (SPAZZIANI, 2004; LESTINGE, 2004) voltadas à avaliação destes cursos foram realizadas com o intuito de oferecer subsídios a uma análise teórico-metodológica mais adequada do processo educativo posto em prática. Essas pesquisas reforçaram a compreensão de que não há como prescrever receitas *a priori* sobre quais as melhores estratégias para que a formação aconteça em conformidade com as intenções dos seus idealizadores.

Foi nesse contexto que se situou a proposta desta pesquisa, na qual busquei responder às seguintes *questões*:

- a. O que leva os sujeitos a participarem de projetos educativos claramente associados a uma proposta contra-hegemônica?
- b. Quais princípios, conceitos, referenciais e procedimentos devem embasar os Projetos Político Pedagógicos dos cursos de formação de educadores ambientais emancipatórios que funcionam no interior das instituições universitárias?

- c. Em que medida esses cursos contribuem para a incorporação das questões socioambientais por estas instituições?

Esse conjunto de questões retrata o **problema** que a pesquisa procura enfrentar a fim de atender ao **objetivo geral** de contribuir para a produção de conhecimentos voltados à constituição, consolidação e promoção de processos de formação de educadores/as ambientais, pautados em uma perspectiva emancipatória.

As respostas a estas e outras questões, embora revestidas de provisoriidade, exigiram uma leitura crítico-reflexiva dos pressupostos e paradigmas que consolidaram a sociedade contemporânea e o campo de Educação Ambiental. Para tanto, lancei um *olhar multifocal* sobre o tema, buscando contribuições de diferentes disciplinas: filosofia, sociologia, pedagogia, entre outras. Esse olhar me aproximou e possibilitou uma leitura preliminar das obras do filósofo alemão Jürgen Habermas e do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos e as propostas de comunidade interpretativa e agir comunicativo. Não obstante a utilização dos referenciais teóricos desses autores, urge salientar a diferença que existe no contexto de ação e reflexão sobre o qual se detiveram. Habermas pode ser considerado um teórico da sociedade, o clássico intelectual atuante nos debates em torno das polêmicas do seu tempo e que problematiza as crises do capitalismo, preocupado com a deterioração das relações sociais na Europa. Santos, por sua vez, como pensador social, busca focalizar suas reflexões em torno de experiências nas áreas de democracia participativa, produção alternativa, movimentos sociais e multiculturalismo, entre outras; acredita na possibilidade de reconstrução da idéia de emancipação social e no papel dos cientistas sociais nessa reconstrução.

Adoto como dispositivo analítico a Análise do Discurso, pois entendo que a mesma amplia as possibilidades interpretativas do/a pesquisador/a.

Utilizei como referência as seguintes **hipóteses** que surgiram no processo de construção da pesquisa:

- a) a adesão intencional e crítica dos sujeitos (docentes, coordenadores) envolvidos nos processos educativos em Educação Ambiental, pautados numa pedagogia inspirada no paradigma emergente, é potencializadora da emancipação e da autonomia;
- b) a proposta político-pedagógica do curso de formação de educadores ambientais em foco constitui-se em processo educativo inovador e emancipatório; e

Este trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro, intitulado “Revisão de Literatura” encontra-se dividido em três seções ou blocos teóricos. No primeiro, busco trazer uma discussão acerca da modernidade e seus desdobramentos na direção da crise socioambiental instalada na sociedade contemporânea. Com base na literatura sobre o pensamento moderno, pretendo compreender como esse influenciou todos os aspectos da vida contemporânea, bem como as teorias surgidas com vistas ao seu enfrentamento. No segundo bloco, dedico-me a discorrer sobre a dinâmica de constituição do campo ambiental com ênfase na Educação Ambiental e os aspectos relacionados à formação de educadores ambientais em uma perspectiva educacional e ou pedagógica emancipatória. Em seguida, procuro tecer um corpo teórico que sustente as reflexões sobre a incorporação da EA no âmbito da Universidade.

O capítulo seguinte, “Metodologia” pretende apresentar a natureza da pesquisa, a partir dos procedimentos metodológicos que possibilitam entender os instrumentos de coleta e análise dos dados, assim como a caracterização dos sujeitos do estudo.

No quarto capítulo, intitulado “Resultados e Discussões” são apresentadas as análises e interpretações dos dados secundários e das entrevistas coletados. Encontra-se dividido em três seções: i) na primeira busquei apresentar, fundamentado essencialmente nos documentos, o *espaço de formulação* da proposta pedagógica em estudo, ou seja, a Universidade Estadual de Feira de Santana e a Equipe de Estudo e Educação Ambiental, bem como as características estruturais do Curso de Especialização em estudo; ii) na segunda parte, procuro apresentar os sujeitos docentes que atuam no curso e como os seus olhares contribuem para a minha compreensão sobre o processo pedagógico voltado à formação de educadores ambientais emancipatórios.

Por fim, no último capítulo, apresento as considerações finais a partir dos achados mais relevantes do estudo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

As idéias que aqui defendo não são tanto idéias que eu possuo, são sobretudo idéias que me possuem.

Edgar Morin

2.1 A modernidade e a questão socioambiental

Em sua relação com a questão socioambiental contemporânea, a modernidade merece reflexão, haja vista que a compreensão das bases da racionalidade moderna é essencial para a constituição de propostas educativas que acreditam na possibilidade da emancipação humana.

É inquestionável o fato de que nas últimas décadas do século XX foram produzidas inúmeras mudanças, as quais redefiniram os contornos da sociedade atual e se relacionam, dentre outros aspectos, ao crescimento desmedido dos meios de comunicação de massa, especialmente ao advento da *internet*. O consumismo levado ao extremo, a globalização e a dissolução do sentido de comunidade, as relações interpessoais mediadas e baseadas pelos meios de comunicação de massa, a privacidade ameaçada por novas formas de controle social, a exemplo dos serviços de atendimento ao público (computadorizados e interligados) demonstram que o tecido social está cada vez mais complexo e entendê-lo requer a imersão em campos distintos do saber.

No início do século XXI, a percepção do lado sombrio da modernidade se sobrepõe às suas inúmeras realizações e levanta debates sobre a configuração do mundo contemporâneo. As noções de ambigüidade, caos e incerteza têm sido utilizadas em uma tentativa de dar conta desta situação e demonstram que hoje o tempo possui características muito diferentes das que se viu em períodos anteriores. A realidade socioambiental contemporânea apresenta-se como uma flagrante contradição com o otimismo característico da trajetória moderna, corroborando esse entendimento.

Iniciar a discussão sobre a temática da modernidade remete às diferentes posturas frente a esse período, que conduzem ao seguinte questionamento: a sociedade contemporânea encontra-se na *modernidade* ou na *pós-modernidade*; ou seja, a sociedade contemporânea encontra-se em um período histórico denominado pós-modernidade ou entrou em outra etapa da própria modernidade

(*alta modernidade* ou *modernidade tardia*), desencadeada por uma crise dos seus pressupostos? Considerando-se o foco da pesquisa, não entrarei, de forma aprofundada e exaustiva, nesse debate. Contudo, na abordagem realizada sobre a modernidade, procurei identificar e entender os caminhos que conduziram à perda do potencial da razão emancipatória e à onipresença (PUCCI, 1995) da razão instrumental.

Alguns autores (BECK, 1998; GIDDENS, 2003; HABERMAS, 1989) rejeitam a idéia de que se operou uma transição caracterizada pela passagem da modernidade para a pós-modernidade e argumentam que as condições atuais não diferem muito daquelas que tem dominado o mundo nos últimos duzentos anos e que constituíram a base do período moderno. Esses autores não se colocam na perspectiva da pós-modernidade por considerarem que as atuais condições possuem os mesmos traços da modernidade e que outras características como a racionalização, a burocratização e a uniformização mantêm-se e tendem até a manifestar-se de uma forma mais radical, aumentando a “colonização do mundo da vida” (HABERMAS, 1989).

Por sua vez, Boaventura de Sousa Santos (2001) afirma que este é um tempo de transição paradigmática em termos sociais e epistemológicos e que se vive em uma *sociedade intervalar*, situada na transição do paradigma da modernidade ocidental para um paradigma emergente ainda difícil de identificar e do qual se tem apenas alguns sinais. De maneira bastante sugestiva o autor afirma que existe um *desassossego no ar*, uma vez que “temos a sensação de estar na orla do tempo entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu” (SANTOS, 2001, p. 41). O desassossego a que o autor se refere não se relaciona com uma lógica temporal ou do calendário, mas com a desorientação dos mapas cognitivos, interacionais e sociais que eram familiares e que deixaram de ser confiáveis. E esta desorientação dificulta a interpretação e compreensão do mundo e dos fenômenos que ocorrem, bem como a intervenção lúcida e ativa sobre os mesmos.

Enquanto autores que se colocam na perspectiva da pós-modernidade, a exemplo de Lyotard (1989), sustentam que o projeto da modernidade deve ser abandonado, uma vez que as suas promessas, especialmente da igualdade de oportunidades, não foram cumpridas ou estão esgotadas, Habermas defende que o projeto da modernidade contém ainda um potencial de emancipação e que é necessário explorá-lo pela via do agir comunicativo e por uma concepção deliberativa da democracia (HABERMAS, 1999a). Contudo, Harvey (2004) ressalta que o apoio de Habermas ao projeto da modernidade está carregado por

forte dose de ceticismo quanto às suas metas, muita angústia quanto à relação entre meios e fins e certo pessimismo no tocante a possibilidade de realizar tal projeto nas condições econômicas e políticas contemporâneas (HARVEY, 2004, p. 24).

O caminho apontado por Habermas passa, inevitavelmente, pela reconstrução do projeto da modernidade, pois este nos fornece outras matrizes para a instauração de um processo formativo que poderá proporcionar uma sociedade mais justa. Acredita que a emancipação, enquanto possibilidade de resistência às formas de dominação vigente, mantém-se viva entre nós sempre que se vislumbra o exercício crítico e reflexivo da razão.

Pós-modernidade é uma palavra de amplo conteúdo, um termo heurístico, de busca e crítica, em que o prefixo pós revela que a modernidade é o núcleo central dos problemas atuais. Esse termo possui duas acepções: por um lado, parece significar a dissolução e morte da cultura moderna surgida do Iluminismo; de outro, parece indicar uma nova época, uma etapa que surge após a modernidade, consciente de sua crise, mas revalorizando muitos dos seus elementos (HARVEY, 2004).

Sobre o significado da pós-modernidade, Santos (2001) argumenta que a visão dominante desta é constituída por uma versão mais reconfortante, designada por ele de “pós-modernidade celebratória”. Em sentido oposto a esta, ele defende uma “pós-modernidade de oposição”, que designa a

actual condição sócio-cultural que, embora admitindo o esgotamento das energias emancipatórias da modernidade, não celebra o facto, mas procura antes opor-se-lhe, traçando um novo mapa de práticas emancipadoras (SANTOS, 2001, p. 54).

Como o autor afirma, a complexidade da transição tem a ver também com o fato de que se enfrenta “problemas modernos para os quais não há soluções modernas” (SANTOS, 2001, p. 43), mas o que não se deve permitir é que o momento atual seja conduzido pelo fatalismo e pela resignação. Paulo Freire (1997) também se preocupava com essa possibilidade e alertava que a

ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neo-liberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou virar “quase natural” (FREIRE, 1997, p. 21).

Em sentido correlato, Santos (2001) diz que no contexto atual a novidade é que as classes dominantes se desinteressaram do consenso por confiarem plenamente em que não há alternativas às idéias e soluções que defendem e

Com isto, a hegemonia transformou-se e passou a conviver com a alienação social, e em vez de assentar no consenso, passou a assentar na resignação. O que existe não tem de

ser aceito por ser bom. Bom ou mal, é inevitável, e é nessa base que tem de se aceitar” (SANTOS, 2001, p. 40).

A partir de uma concepção cartesiana do mundo, a modernidade desenvolveu um discurso e uma prática social sobre a natureza nos quais o ser humano se situa fora dela e essa concepção lhe assegurava o direito de dominá-la. Ou seja, baseavam-se na premissa de que “os homens devem aprender a dominar completamente a natureza e através dela dominar os homens” (PUCCI, 1995, p. 24).

De tal modo que a incorporação e disseminação dessa idéia estão na gênese da crise socioambiental contemporânea e a sua compreensão requer a discussão sobre os pressupostos do pensamento moderno, ao tempo que se deve colocar em dúvida a viabilidade, na atualidade, do programa clássico da ciência fundado na matriz Newton-Bacon-Descartes. Exige, acima de tudo, interrogar a modernidade como projeto e como processo. Implica questionar os dispositivos de funcionamento das sociedades os quais a definem como uma ordem instrumental regulada pelos sistemas de poder e dinheiro.

Urge repensar os valores que definem a relação sociedade-natureza, para que essas reflexões possibilitem o surgimento de outra forma de pensar que se aproxima do que Leff (2001) denomina de *racionalidade ambiental*. Neste contexto, Caride e Meira (2001, p. 39) afirmam que os interesses dos grupos sociais não estão orientados para a satisfação das necessidades da humanidade em termos de dignidade, integridade e justiça, mas visam essencialmente a construção e legitimação de um modelo social que tem demonstrado grande capacidade de fazer com que houvesse a necessidade de entender os contornos desse período histórico e as alterações e degradação do equilíbrio ecológico em nível local e global. Os autores consideram que a crise socioambiental é parte de uma crise civilizatória ou, ao menos, um componente central de uma crise mais ampla e profunda que afeta o projeto da modernidade.

A consideração da crise socioambiental como reflexo da crise do pensamento moderno fez com que houvesse a necessidade de entender os contornos desse período histórico e as condições que conduziram a uma crise no seu interior, bem como sua relação com a questão socioambiental e a Educação Ambiental (EA), especificamente.

2.1.1 Antecedentes do pensamento moderno

Durante aproximadamente trezentos anos alimentou-se a esperança de, por meio da razão, realizar o sonho de uma sociedade igualitária. Acreditou-se que, com o desenvolvimento das ciências, as explicações seriam encontradas e a humanidade teria condições de ter uma vida melhor, orientada por uma ética fundamentada na razão e com possibilidades de se tornar esclarecida.

O projeto da modernidade surgiu como substancialmente libertador, de luta contra a opressão e o passado feudal, dotado de uma confiança absoluta na capacidade emancipadora da razão e a favor da autonomia dos indivíduos. Não obstante, na medida em que o pensamento moderno se consolidou, ou seja, quando esse projeto começou a ser posto em prática, ocorreu um esvaziamento em seu conteúdo e a razão emancipadora foi substituída cada vez mais por uma razão instrumental que resultou na submissão dos seres humanos. Nesse sentido, muitas ações desenvolvidas em nome desse projeto libertador resultaram na instauração de ordens sociais tão ou mais cruéis e opressoras do que as de épocas anteriores (na chamada pré-modernidade). São vários os exemplos disso: os regimes totalitários instalados por Franco, Mussolini e Hitler na Europa na primeira metade do século XX, a antiga União Soviética e a República Popular da China, as ditaduras que assolaram vários países da América Latina, os massacres étnicos na Bósnia, em Ruanda e outros países da África e, por fim, as invasões do Afeganistão e do Iraque pelos Estados Unidos no início do século XXI.

Considerado o pai do método experimental, Galileu Galilei (1564-1642) foi uma das figuras científicas mais notáveis da época moderna. Para Galileu o que importava não era o *porquê*, mas o *como*, sendo que essa forma de pensar deu início a uma concepção mecânica do universo. Além de Galileu, Descartes (1595-1650), Bacon (1562-1626) e Newton (1642-1727) são considerados pensadores essenciais na criação do denominado paradigma mecanicista ou cartesiano. Os descobrimentos de Newton e o sistema filosófico de Descartes contribuíram sobremaneira para o surgimento da ciência mecanicista e reducionista e para a geração de princípios e métodos para interpretar a realidade e atuar sobre ela.

De Descartes, ressalta-se o papel central que ele outorga ao ser humano como centro do universo, assim como sua ambição de alcançar uma filosofia e um método que o convertam em senhor da natureza. Comumente, o estudo da racionalidade reporta a esse pensador e a sua expressão *cogito ergo sum* (penso, logo existo). Descartes (1973) afirmou que

(...) enquanto eu queria assim pensar que era tudo falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E, notando que essa verdade: “eu penso, logo existo” era tão firme e tão certa que todas as extravagantes suposições dos céticos não seriam capazes de abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da filosofia que procurava (DESCARTES, 1973, p. 54).

Francis Bacon, por sua vez, é considerado o pai do empirismo, e uma de suas preocupações principais foi examinar a relação entre ciência e sociedade. Segundo ele o ser humano, ao conhecer por meio da observação, poderia adquirir o conhecimento verdadeiro a partir de um processo indutivo. Bacon definia a *natureza atormentada* como objeto do conhecimento científico e desenvolveu um modelo de ciência que pressupunha uma relação de domínio do sujeito em relação ao objeto. A ele foi atribuída a frase *ciência é poder*. Já Newton deve seu êxito ao estabelecimento de um sistema preditivo, levantado a partir da filosofia euclidiana.

Como diz Harvey (2004),

O domínio científico da natureza prometia liberdade da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana (HARVEY, 2004, p. 23).

Em síntese, a racionalidade na era moderna vinculava-se ao modelo baconiano-cartesiano, caracterizado pela exigência do método e pela matematização do saber como fonte segura para legitimar uma verdade. Ciência e verdade absoluta tornaram-se praticamente sinônimos os quais tornaram-se mais fortes a partir do momento em que o capitalismo começou a emergir como sistema social universal e hegemônico.

Inicialmente, esses pensadores buscavam solucionar os problemas que afligiam a humanidade e acreditavam que a racionalidade científica proposta e defendida por eles seria o caminho. E isso só seria possível se a racionalidade fosse imposta através da ciência e da técnica.

Como afirma PUCCI (1995, p. 26),

A racionalidade técnica se torna a racionalidade da dominação. Saber e conhecimento, nessa perspectiva, são sinônimas de poder, de um poder tão universal e onipresente como o é a razão instrumental. *O Iluminismo é totalitário*, sempre teve em suas entranhas as sementes da dominação. Mesmo em seu tempo mais progressista e liberal, simpatizou com a repressão social.

Nesse processo, houve uma alteração generalizada na concepção de ciência a qual provocou novas formas de conceber e atuar sobre o mundo. Kuhn (2000) demonstrou como isso foi significativamente influenciado por Descartes:

depois de 1630 e especialmente após o aparecimento dos trabalhos imensamente influentes de Descartes, a maioria dos físicos começou a partir do pressuposto de que o Universo era composto por corpúsculos microscópicos e que todos os fenômenos naturais poderiam se explicar em termos da forma, do tamanho do movimento e da interação corpusculares (KUHN, 2000, p. 64).

Aos poucos, o pensamento moderno substituiu a metafísica antiga e medieval, do ser enquanto ser, posto ontologicamente, por dois caminhos novos de compreensão da realidade cujas raízes encontram-se no racionalismo cartesiano, que valorizava a razão como critério último da verdade, e no empirismo baconiano que fundamentava a experimentação do conhecimento (MARTINAZZO, 2004).

Esse modelo de racionalidade baseia-se em uma visão de mundo em que o homem e a natureza estão separados. O ser humano, possuidor da razão, é senhor, a natureza, sua serva. Tal modelo deu origem a uma concepção inovadora, a do homem como dominador da natureza e ao mesmo tempo superior a ela. Conforme Santos:

Por um lado, a conversão do progresso em acumulação capitalista transformou a natureza em mera condição de produção. Os limites desta transformação começam hoje a ser evidentes e os riscos e perversidades que acarreta alarmantes, bem demonstrados nos perigos cada vez mais iminentes de catástrofe ecológica (SANTOS, 2001, p. 34).

No decorrer do século XVII, os fundamentos da ciência moderna alcançaram pleno vigor e se tornaram parte essencial da cultura dominante. Prestes (1997) entende a modernidade como “uma época em que o homem constitui-se sujeito, capaz de dominar a si e ao mundo, produzir verdades universais, superar as forças mágicas e emancipar-se de todas as formas de heteronomia” (PRESTES, 1997, p. 82).

Ao analisar o paradigma científico moderno, Santos (2003) visualiza-o referendado por uma razão que era ativa e que, pautada na linguagem matemática, objetivava alcançar a perfeição. Com isso, pode-se destacar que a razão moderna traduzia o ideal de perfeição e completude, perdido desde o tempo clássico grego. Esse ideal de perfectibilidade da razão era necessário ao paradigma recém-criado. Tal formulação não era pautada na neutralidade, pois objetivava tornar o modelo defendido propositalmente totalitarista, o que aconteceu no decurso deste período, como diz Santos (2003),

sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental e que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma (SANTOS, 2003, p. 21-22).

A modernidade, na verdade, promoveu a redução da razão a uma simples forma de buscar o que considerava ser mais útil aos seus propósitos. Assim, em lugar de aproveitar todo o potencial libertador que o Iluminismo levava em seu interior, as idéias modernas preferiram eleger o caminho que o tornava limitado a buscar maneiras e formas de adequação da ação humana a uma verdade estabelecida.

2.1.2 A educação no projeto moderno

A racionalidade instrumental – fundada na centralidade do sujeito e no método cartesiano – inseriu-se na sociedade e, ao converter-se a ciência no único saber válido, a escola tornou-se o seu principal meio de propagação.

O novo império da racionalidade alcança sua completude com a razão kantiana que determina as possibilidades e limites da razão humana. A filosofia kantiana impulsiona o pensamento moderno “ao promover uma verdadeira revolução copernicana do ato de conhecer” (MARTINAZZO, 2004, p. 53). Para Kant o sujeito é ativo, organizador e sistematizador do conhecimento, e a razão, por sua vez, é dinâmica e dotada de capacidade auto-reflexiva. Na perspectiva kantiana

o grande esforço do homem para se constituir como ser autônomo e livre é o de assumir a responsabilidade de fazer uso do próprio pensamento, livrar-se de qualquer que seja a tutela e ter a coragem de aprender com seus próprios passos a andar no mundo (OLIVEIRA, 2003, p. 19).

É a crença iluminista na missão redentora da educação. De acordo com Kant, alcançar a maioridade relaciona-se à coragem de pensar por si próprio, ou seja, o

Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem (KANT, 1974, p. 100).

Ainda segundo o autor, a passagem para a maioridade é “difícil e além do mais perigosa porque aqueles tutores de bom grado tomaram a seu cargo a supervisão dela” (KANT, 1974, p.

100). Kant defende um sujeito autônomo e moralmente livre, que assume uma cidadania plena, consciente de sua posição no mundo. E a educação ao possibilitar a superação da menoridade, é o processo por meio do qual o ser humano tornar-se-á *um verdadeiro homem*.

Neste contexto, Kant pensou uma pedagogia ou doutrina da educação que pudesse cuidar da educação pública do futuro cidadão. Considerou a educação sob três aspectos: 1) A formação *escolástica* ou da instrução, para habilitar o homem a conseguir seus fins; 2) A formação da *prudência* para preparar o cidadão (uma vez que confere um valor público); 3) A formação *moral*, que dá ao homem *um valor que diz respeito à inteira espécie humana* (KANT, 1974)

O mundo moderno kantiano, como orientação de uma filosofia do agir humano, se tornou um dos principais eixos da educação da época atual. O sujeito é aquele que adquire o saber, cumpre suas obrigações e é disciplinado para escolher o melhor caminho. Em síntese, o projeto educativo kantiano defendia que a educação deveria possibilitar ao ser humano:

1) ser disciplinado. Disciplinar quer dizer; procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo quanto na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria. 2) deve o homem tornar-se culto. A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos. Ela, portanto, não define por si mesma nenhum fim, mas deixa esse cuidado às circunstâncias (...). 3) A educação deve cuidar que o homem se torne prudente que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência. A esta espécie de cultura pertence a que se chama propriamente civilidade (...) 4) Deve, por fim, cuidar da moralização. Na verdade, não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins que são aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um (KANT, 1996, p. 26-27).

Desse modo, a educação, aliada à racionalidade técnico-instrumental passa a ter como tarefa formar sujeitos conscientes de um dever ser, com autonomia e liberdade para o agir, em busca de uma vida de plena realização. Essa formação se daria pela instrução e disciplina e deveria organizar sociedades justas e direcionadas para o progresso. Contudo, o que o ideal racional conseguiu foi estabelecer uma posição conformada e conflituosa de *ser* humano no mundo.

Coerente com essas premissas, a ação pedagógica ocorre no processo de formação de um sujeito consciente dos seus deveres e responsável pelos seus atos. Nessa ação, o/a professor/a cumpre o papel de transmissor/a do conhecimento e, por sua autoridade, a tarefa monológica de ensinar as futuras gerações a desempenharem uma função social inspirada nos valores da democracia burguesa é efetivada; e esta por sua vez, preconiza a ordem e os direitos universais dos cidadãos, que assim se conformam com um jeito de ser e viver no mundo.

Nesse horizonte encontra-se a fundamentação antropológica de base metafísica, sobretudo na sistematização iluminista, com sua projeção claramente educativa de romper com todas as heteronomias e orientada pelo ideal kantiano de que o homem só se converte em homem pela educação. É nessa perspectiva que o mundo moderno apostou como nenhuma outra época, no projeto educativo. Individualidade, consciência, responsabilidade moral e identidade do eu passaram a ser as categorias centrais do discurso pedagógico, decorrentes de uma certa compreensão sobre a natureza humana. Essas categorias, arrastadas pela crise da razão, já não oferecem à educação nenhum tipo de segurança (HERMANN, 1999, p. 17).

Oliveira (2003) entende que a educação, como projeto moderno, é no mínimo contraditória ao basear-se no processo regulador e no poder da verdade científica, que atuam no seu processo formativo sob a forma de uma racionalidade objetivante e não mais sob a forma da responsabilidade de cada sujeito e da sua capacidade de escolher o melhor caminho diante da facticidade do mundo. A racionalidade moderna implementa e prioriza uma educação fundada no caráter técnico-cientificista.

É por isso que, apesar do papel que a educação assumiu no Iluminismo como fator formador e emancipador da humanidade, essa expectativa não se concretizou. Adorno e Horkheimer apresentaram um diagnóstico dos motivos que levaram a essa não concretização e afirmaram que, embora o “esclarecimento tenha sempre perseguido o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-lo na posição de senhores”, este mesmo esclarecimento não apenas deixou de cumprir as suas promessas como contribuiu sobremaneira para a instalação da barbárie (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 16)

2.1.3 A crítica da racionalidade moderna

A partir do século XVIII, a relação e o entrelaçamento da ciência com a política e a economia tornaram-se ainda mais estreitos, produzindo contradições e engendrando um processo de crise na ciência, entendido como histórico. Todavia, foi a partir do final do século XIX e meados do século XX que a crise se acelerou e perdura até os dias atuais, permitindo o questionamento sobre os rumos que a sociedade tem dado à ciência, bem como os destinos que a ciência vai dar à sociedade, como bem chama a atenção Japiassu: “Convertida no fato sócio-cultural total, a ciência tornou-se o lugar de nossas esperanças e de nossas angústias” (JAPIASSU, 1985, p. 93).

Com o estabelecimento definitivo da razão instrumental e sua permanência contínua ao longo dos séculos XIX e XX, a relação entre ciência e economia tornou-se mais profunda e criou

de certa forma, uma relação de interdependência. Tal visão aumentou o processo de crise, ao tempo que tornou visíveis os seus efeitos em relação ao uso indiscriminado do meio natural e a existência de uma parcela enorme da sociedade que não desfrutava das benesses propiciadas pelo sistema. Touraine (1994) sintetiza com muita propriedade o que esse momento representa:

O esgotamento da modernidade transforma-se com rapidez em sentimento angustiante do sem-sentido de uma ação que não aceita outros critérios que os da racionalidade instrumental (...) isto é, de uma visão racionalista do mundo em uma ação puramente técnica pela qual a racionalidade é colocada a serviço das necessidades, sejam elas as de um ditador ou as dos consumidores (TOURAINÉ, 1994, p. 101).

É possível que esse seja um dos pontos focais e de maior relevância para a compreensão do processo de enfraquecimento, declínio e crise do paradigma da modernidade, que é também crise da racionalidade moderna. Oliveira diz que esse é um momento de crise de esperança:

A racionalidade ter-se-ia tornado cínica, pois por trás da máscara de esclarecimento e da liberdade, na verdade, o que caracteriza nossa epocalidade é a experiência da perda de sentido da vida, através da institucionalização e da concretização de uma razão que é antes desrazão perversa, instrumental, não só dominando a natureza e os homens, mas ameaçando a própria vida humana (OLIVEIRA, 1993, p. 68).

É perceptível que o mundo feliz, livre e igualitário imaginado pelos pensadores do século XVIII não se concretizou e a sociedade contemporânea encontra-se sob uma nuvem de irracionalidade, injustiças e desigualdade.

Dentre os críticos da estrutura social e ideológica da sociedade moderna destacam-se os integrantes da Escola de Frankfurt –EF que desenvolveram a denominada Teoria Crítica. A EF designa uma importante concentração de intelectuais alemães que compartilharam uma aproximação teórica de caráter crítico e um pensamento social progressista. Entre eles se destacaram: Theodor Adorno, Max Horkheimer, Hebert Marcuse, Erich Fromm, Walter Benjamin e Jürgen Habermas. Os conceitos que permeiam a TC incentivaram a formação de uma corrente no âmbito da educação denominada Pedagogia Crítica em que se destacam autores como André Giroux, Peter McLaren, José Libâneo e Tomás Tadeu da Silva.

De forma geral, as condições que unem os diversos pensadores da EF são: i) interesse teórico-prático pelo marxismo; ii) oposição ao conceito de razão do Iluminismo e à idéia de progresso que surge no século XVIII; iii) rechaço do neopositivismo; iv) concepção da filosofia como teoria crítica da sociedade; e v) negação da especulação filosófica e dedicação ao conhecimento do *mundo da vida*. Suas reflexões foram fortemente marcadas por três acontecimentos: a burocratização do socialismo revolucionário da União Soviética e do Leste

Europeu; a ascensão do nazi-fascismo na Alemanha e Itália e a cultura de massa (indústria cultural) nos Estados Unidos.

O termo “Teoria Crítica” (TC) designa uma determinada teoria da sociedade, um método de investigação e uma Escola de pensamento. De modo geral a TC é entendida como:

a) Investigação teórica iniciada por Horkheimer, Adorno, Simmel, Lukács, entre outros, que analisavam em uma perspectiva histórica as reais possibilidades de os indivíduos coexistirem e se inter-relacionarem numa sociedade organizada racionalmente, sem que isso implicasse a subordinação ou dominação da vontade e da individualidade à autoridade logocêntrica;

b) Conjunto das obras de autores associados à linha de investigação da EF. Entre 1930 e 1970, a TC define-se como uma alternativa de análise crítica da sociedade e propõe um método que contribuiria para a erradicação das várias formas de dominação dos indivíduos e coletivos em nome de uma *razão instrumental*;

c) Estudo do papel da ciência e da tecnologia na sociedade moderna no qual se analisava o seu papel negativo no que diz respeito à formação da consciência e da razão.

Os pensadores da EF, ao preconizar os princípios da TC, entendiam que na sociedade tecnocrática só seria possível emancipar-se física, intelectual e socialmente, ao se alcançar uma real qualidade de vida, e isso exigiria a transformação das condições sócio-econômicas que estruturavam a sociedade. Por isso a TC propunha uma transformação da realidade social, tendo como objetivo emancipar o ser humano de um conjunto de relações de poder exploradoras.

A razão moderna foi e é entendida por muitos pensadores “como uma grande ilusão e vilã dos terríveis desastres praticados em nome da ciência” (GOERGEN, 2005). Assim, a concepção da TC defendida especialmente por Max Horkheimer e Theodor Adorno se destinava a desmascarar o caráter ideológico do que, na modernidade, se convencionou chamar *ciência*.

Com essa motivação Adorno e Horkheimer escreveram a *Dialética do Esclarecimento*, vista por muitos como um marco da crítica do pensamento moderno, a qual objetivava “descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11). Os pensadores alemães pretendiam salvar a razão das “próprias armadilhas de sua instrumentação e de seu uso contra o próprio ser humano” (GOERGEN, 2005, p. 23).

Nesta obra, Adorno e Horkheimer chamavam a atenção para o fato de que o projeto do Iluminismo estava fadado a voltar-se contra si mesmo, ao transformar a busca pela emancipação

em um sistema de opressão universal em nome da libertação humana. Tal fato é ressaltado na afirmação a seguir:

O saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravidão da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. (...) o que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência. Só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20).

Preocupados com os destinos da sociedade em decorrência da consolidação da racionalidade instrumental, os autores procuravam entender o que impediu a realização do projeto iluminista e converteu a razão em um novo mito. Para Adorno e Horkheimer o motivo residia no próprio conceito de razão que orientou tal projeto e a superação desse quadro dependia da revisão crítica da concepção de racionalidade predominante no mundo moderno.

Não alimentamos dúvida nenhuma (...) de que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor. Contudo, acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito desse pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte. Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 13).

Adorno e Horkheimer assumiam uma posição marcadamente negativa e pessimista em relação à razão. Nesse sentido, Mühl (1999) afirma que, ao se mostrarem descrentes, eles acabaram contribuindo, embora de maneira involuntária, para o surgimento de uma humanidade sem projeto, que se auto-destituiu do poder de dar sentido à existência e, em decorrência, tornou-se incapaz de se emancipar.

Conforme dito anteriormente, Habermas defendia a hipótese de que ainda permanecemos na modernidade e que o paradigma iluminista ainda não terminou. Ele acredita que a história não esgotou os ideais de libertação, a qual será renovada e resgatada através da linguagem. Ao contrário dos demais integrantes da EF o mesmo é otimista em relação ao fato de que os seres humanos, livres de quaisquer imposições coercitivas, passariam a decidir sobre a orientação das ações sociais, por meio do diálogo.

Dos herdeiros da tradição da EF, Jürgen Habermas foi o que construiu uma proposta teórica mais consolidada. É certo que ele desenvolveu seu pensamento em um contexto histórico e político muito distinto do que viu nascer a EF: a Alemanha reconstruída do pós-guerra, o desenvolvimento e a crise posterior dos Estados de Bem Estar, a progressiva perda da radicalidade

do movimento operário/trabalhista, o surgimento de novas desigualdades e novos movimentos sociais. Em suma, a crescente complexidade das sociedades capitalistas ocidentais requereu uma maneira diferente de teorizar e foi em convergência com estas considerações que Habermas desenvolveu a Teoria do Agir Comunicativo.

Habermas, assim como Adorno e Horkheimer, teve seu trabalho fortemente influenciado pelas idéias de Hegel e de Marx, porém, rejeitava a teoria de valor do segundo e discordava do pessimismo cultural presente na *Dialética* e que caracterizou toda a primeira geração da EF. O autor propôs, então, um sistema de valoração da sociedade segundo a distinção entre *mundo da vida*, ambiente imediato do ator social individual, e *sistema*, o qual englobava as noções de instituições, estrutura e organização política e econômica. Ao contrário de seus antecessores, Habermas apontava como um dos problemas da modernidade o domínio e a invasão do *mundo da vida* pelo *sistema*.

Para entender a proposta desenvolvida por Habermas na Teoria do Agir Comunicativo é necessário fazer referência a mudança de paradigmas relacionado à filosofia ocidental que ocorreu no decorrer do século XX. A filosofia clássica se baseava no paradigma ontológico (que pergunta pelo *ser*), e a moderna no mental (denominado filosofia da consciência, e que se interessava pela possibilidade do *conhecimento*). Já no século XX, a partir das contribuições de filósofos como Heidegger, Wittengestein e Humboldt, inaugura-se o *paradigma lingüístico* que rompe com o esquema sujeito-objeto e considera a *linguagem* como o meio e o lugar do pensamento e da racionalidade humanos.

Habermas defende que o *entendimento lingüístico* é fator fundante de toda sociedade e que a consciência individual não se forma na relação do indivíduo com um mundo exterior, seja natural ou social, mas através da intersubjetividade, da interação comunicativa com outros sujeitos conscientes no contexto institucional de uma sociedade, na qual os indivíduos se desenvolvem em atitude participante (HABERMAS, 1989).

Com base nessas premissas, Habermas orienta seu trabalho para atender aos objetivos de: a) por um lado, desenvolver um conceito de racionalidade comunicativa capaz de fazer frente às reduções cognitivo-instrumentais que a razão tem sofrido; b) estabelecer um conceito de sociedade capaz de articular, para além da retórica, mundo da vida e sistema; e c) construir uma teoria da modernidade capaz de explicar os tipos de patologias sociais que adquirem cada vez

mais visibilidade, por meio da hipótese de que os âmbitos da ação comunicativa têm sido submetidos aos imperativos de sistemas de ação que têm se tornado autônomos.

Ou seja, Habermas (1999) desenvolve uma teoria da competência comunicativa na qual demonstra que todos os sujeitos são capazes de se comunicar e gerar ações. Todos possuem habilidades comunicativas, entendidas como aquelas que permitem comunicação e atuação em nosso meio. Além das habilidades acadêmicas e práticas, existem habilidades coletivas que buscam coordenar ações por meio do consenso. Como ressalta Harvey (2004, p. 29-30), “nas situações não cerceadas pelo poder e pelo dinheiro, constantemente ocorrem ações comunicativas”.

Esses pressupostos fundamentam a TAC, na qual se propõe o deslocamento do racionalismo autônomo presente no sujeito, para um racionalismo presente na interação entre sujeitos, onde conta a interatividade da validação do outro. A atitude reflexiva do sujeito em relação à sua condição e papel dentro desse processo de comunicação, interação e validação torna a linguagem um aparato hermenêutico, em que interpretação e explicação exigem o envolvimento cada vez mais profundo do outro. Nesse processo, à medida que a comunicação se efetiva, aumenta, no sujeito em interação, sua auto-compreensão e sua configuração como *sujeito*. É claro que a interação só é possível dentro de um padrão consensual de regras; sem ele, não é possível qualquer forma de entendimento.

A razão emancipatória, em contraste com a razão instrumental, torna-se possível, segundo Habermas, na “ação voltada para o entendimento” (HABERMAS, 1999, p. 572), ou seja, por meio do agir comunicativo. Habermas acredita na possibilidade de uma ética pautada na ação política que incorporaria a idéia de uma racionalidade evolutiva e desloca o positivismo antes relativo às ciências para um positivismo relativo ao próprio ser humano. Entretanto ele reconhece que não é por meio da dominação do *mundo da vida* – e do indivíduo que lhe dá realidade – pelo sistema que a sociedade capitalista e tecnológica enfraquece a autonomia e a racionalidade do sujeito. Isto é possível por meio da dominação da *razão comunicativa* pela *racionalidade tecnológica*, que ocuparia, agora, o lugar da antiga idéia de *racionalidade instrumental*.

De tal modo, a proposta de Habermas caminha no sentido de uma mudança em que é defendida a substituição do paradigma do sujeito conhecedor e transformador de objetos pelo do entendimento entre sujeitos capazes de linguagem e ação.

Uma das características da TAC é a demonstração de que toda tentativa de explicação do que é a pessoa implica, discursivamente, no que ela deveria chegar a ser; explica a possibilidade de realização da mudança social a partir do ato comunicativo e da capacidade discursiva das pessoas; e, portanto, outorga-lhe a possibilidade de desenvolver ações para a sua emancipação (FLECHA; TORTAJADA, 2000, p. 26).

O autor afirma que existem dois modos para se obter o consenso: uma *ação estratégica* e um *agir comunicativa*. Na ação estratégica os envolvidos buscam objetivamente um determinado resultado, a partir de uma idéia e um plano previamente estabelecidos; apesar de a realização ser individual, nesse caso, pode até ocorrer negociação se isso ajudar a atingir o objetivo inicial. No agir comunicativo os envolvidos buscam o estabelecimento de um acordo que contemple os objetivos e os planos definidos conjuntamente; e não ocorre o isolamento dos envolvidos, haja vista a necessidade de mútua interação, a qual os caracteriza como ouvintes e falantes, simultaneamente.

Assim, o que difere estas duas formas de ação é que a ação estratégica caracteriza-se pela execução de regras orientadas ao êxito, enquanto o agir comunicativo, voltado ao entendimento, visa a emergência de uma discursividade entre os sujeitos envolvidos que conduza ao consenso. A razão comunicativa, por sua vez, considera os atos de fala e fornece força emancipatória (autonomia) para construir uma ordem social mais adequada aos seres humanos – a democracia. Essa ordem social, segundo Habermas (1989), ocorre por meio da linguagem, ou seja, pela troca dos atos de fala que devem fornecer entendimento entre dois sujeitos, para o consenso negociado sobre o mundo, a intersubjetividade, a qual engloba ego e alter ego, que compartilha uma situação visando ao entendimento.

A ação comunicativa diz respeito ao entendimento, a busca pelo consenso, na qual há o risco do dissenso, uma vez que o fim não é estabelecer verdades de forma definitiva, pois o consenso baseia-se em razões apresentadas no decorrer da argumentação as quais podem ser criticáveis. Para Habermas (1989), na busca do entendimento, os atos de fala servem para transmitir e desenvolver o conhecimento cultural e, em relação à socialização, servem para formar e manter as identidades pessoais².

² Segundo Habermas (1999) o termo cultura designa uma reserva de conhecimentos nos quais os participantes na comunicação, para entenderem-se uns com os outros, buscam suas interpretações. As sociedades são ordens legítimas que regulam as filiações dos participantes da comunicação nos grupos sociais e salvaguardam a solidariedade. Quanto à personalidade considera que suas estruturas permitem ao indivíduo falar e agir, assegurando sua identidade.

Segundo a TAC, não basta mais apelar para fundamentos transcendentais a partir e em nome dos quais se possa decidir sobre questões éticas, políticas ou de convivência. As normas ou os fundamentos de convivência precisam ser permanentemente justificados ou validados por meio do diálogo, com base em argumentos. A partir daí, pode-se prosseguir dizendo que a norma social tem um único fundamento que é a estrutura da argumentação: o convencimento de que certa norma é a mais adequada para todos. Há, portanto, a possibilidade de universalizar uma norma, na medida em que, por meio de argumentos, ela é considerada a mais adequada para todos, os quais em comum acordo aceitam-na como norma universal (GOERGEN, 2005).

De acordo com Mühl (1999), a razão comunicativa não significa autonomia plena e nem espontaneidade pura, pois se encontra sempre situada historicamente e, como tal, manifesta-se na tensão entre as pretensões de incondicionalidade e as contingências da facticidade. Em sentido correlato Habermas afirma:

Chamamos racionalidade, a disposição de sujeitos falantes e atuantes de adquirir e utilizar um saber falível. Enquanto os conceitos básicos da filosofia da consciência impuseram que se compreenda o saber, exclusivamente como saber de algo no mundo objetivo, a racionalidade limita-se ao modo como o sujeito isolado se orienta em função dos conteúdos de suas representações e de seus enunciados. Quando, pelo contrário, entendemos o saber como transmitido de forma comunicacional, a racionalidade limita-se à capacidade de participantes responsáveis em interações se orientarem em relação a exigências de validade que se apresentam sobre o conhecimento intersubjetivo. A razão comunicacional encontra seus critérios no procedimento argumentativo da liquidação direta ou indireta de exigências de verdade proposicional, presteza normativa, veracidade subjetiva e coerência estratégica (HABERMAS, 1990, p. 291).

Ou seja, o agir comunicativo depende da força racionalmente motivadora de realizações voltadas para o consenso e ocorre da seguinte maneira:

Os participantes da interação unem-se em torno da pretendida validade de suas ações de fala, ou seja, eles reconhecem intersubjetivamente pretensões de validade criticáveis. Uma vez mais, o que empresta às ofertas contidas nos atos de fala uma força racionalmente motivadora é o nexo estrutural que existe entre o significado de um proferimento, suas condições de validade, a pretensão de validade levantada em relação ao que é dito e as razões mobilizadas para o resgate discursivo dessa pretensão (HABERMAS, 1990, p. 130).

Dessa maneira, o agir comunicativo é a capacidade de falar e agir que ultrapassa o simples uso da fala como forma de transmitir informações prontas e descontextualizadas e possibilita a interação com outros sujeitos. O processo de comunicação entre os indivíduos, com base no agir comunicativo, revela uma relação marcada pelo consenso das idéias, o que denomina relação intersubjetiva. E para que a intersubjetividade seja caracterizada como agir comunicativo, precisa satisfazer condições de entendimento e cooperação, as quais, segundo Habermas (1990) são:

a) Os atores comportam-se cooperativamente e tentam colocar seus planos (no horizonte de um mundo da vida compartilhado) em sintonia uns com os outros na base de interpretações comuns da situação; b) Os atores envolvidos estão dispostos a atingir os objetivos mediatos da definição comum da situação e da coordenação da ação assumindo os papéis de falantes e ouvintes em processos de entendimento (HABERMAS, 1990, p. 129).

Mühl (1999) avalia que à medida que Habermas coloca a validade das normas e dos conhecimentos na participação ativa/performativa da comunidade envolvida, restabelece a autonomia do agir e do pensar dos sujeitos em interação. Entende que, dessa forma,

conceitos e normas são resultantes das escolhas feitas a partir da fundamentação baseada em argumentos, com o conhecimento e o consentimento de *todos* os envolvidos, indistintamente. Assim, a racionalidade é uma conquista de *toda* a espécie humana e não fruto do dote de apenas *alguns* especialistas (MÜHL, 1999, p. 38).

Ao analisar o pensamento habermasiano Galuppo (2002) apresenta o seguinte quadro comparativo (Figura 1):

Agir Comunicativo	Agir Instrumental
Agir: falar ou atuar com o outro	Agir: atuar apenas sobre o outro
Ações orientadas para o (pelo) entendimento mútuo	Ações orientadas para o sucesso
Perspectiva de 1ª pessoa ou do agente	Perspectiva de 3ª pessoa ou do observador
Razão comunicativa / Agir comunicativo – entendimento mútuo	Razão instrumental / Agir estratégico
Interação social reside na própria linguagem	Interação social reside na própria influência de um sujeito sobre outro
Consenso	Adequação de meios a fins

Figura 1 – Quadro comparativo do pensamento habermasiano
Fonte: Galuppo (2002)

Contudo, nem sempre é possível alcançar o consenso. Nesse caso, a argumentação é de suma importância para se chegar ao entendimento sem apelar para a ação estratégica ou uso da força. No processo de argumentação, os participantes explicitam exigências de validade contestadas e tentam por meio dos argumentos resgatá-las ou criticá-las. A força de um argumento é medida pela solidez das razões, ou seja, os participantes de um discurso são convencidos ou não com base em argumentos.

Aragão (1997) relaciona os conceitos que dão sustentação à TAC diretamente à educação e ao ato de aprender.

A argumentação desempenha um papel importante nos processos de aprendizagem, pois a racionalidade de uma pessoa permanece acidental, se não é acrescida da habilidade de aprender de seus erros, da refutação de hipóteses e do insucesso de suas intervenções. Argumentos são como os meios pelos quais o reconhecimento intersubjetivo de uma pretensão de validade erguida hipoteticamente por um proponente pode ser produzido e, portanto, a opinião transformada em conhecimento (ARAGÃO, 1997, p. 38).

Goergen (2005), por sua vez, ao refletir sobre a relação entre ética e educação, afirma que a proposta de Habermas representa uma possibilidade de fundamentação ética baseada no discurso, segundo o qual “os valores e as normas são constituídos na história pragmática da humanidade e não podem ser considerados em nenhum momento perenes ou transcendentais, sem, contudo, deixarem de serem universais” (GOERGEN, 2005, p. 79). O que o autor considera importante nessa proposta “é que a tradição de valores e normas não é nem simplesmente descartada nem considerada inquestionável” e isso possibilita “interpretar e assumir as transformações na perspectiva de processo e não de ruptura” (GOERGEN, 2005, p. 79).

Com perspectiva semelhante, Prestes afirma que:

A obra de Habermas apresenta um caráter sedutor para a educação, na medida em que sinalizaria para a superação de sua dimensão instrumental e para uma possível solução diante da perda de suas bases legitimadoras. Afinal, há bons motivos que favorecem o entendimento da educação numa perspectiva comunicativa: o processo de entendimento é constitutivo da racionalidade, a ação comunicativa oferece continuidade das tradições culturais e a renovação do saber, a integração social e a formação da personalidade. A qualidade comunicativa do intercâmbio pedagógico é abalizada para promover a educação, para desenvolver o potencial criativo de aprendizagem e para a legitimidade da ação pedagógica. Desse modo, há uma infinidade estrutural entre os fundamentos da racionalidade do entendimento e a concepção da educação (PRESTES, 1998, p. 116).

Mas como colocar em prática tal proposta? Como promover processos na Universidade baseados no agir comunicativo? Em resposta a essas indagações Habermas (1997) diz que para construir o agir comunicativo é preciso entrar no mundo vivido, ou seja, é necessário o conhecimento da realidade e posteriormente de si próprio. Ou seja, antes do início de qualquer processo educativo é necessário conhecer a realidade em que se quer atuar.

Deste modo, a implementação de uma proposta pedagógica baseada na TAC poderia possibilitar a manutenção do seu potencial crítico e do seu poder de romper com as visões facciosas e dogmáticas da sociedade ao criar situações que pressuponham o estabelecimento de entendimentos livres de qualquer tipo de coerção e de dominação de uns sobre os outros. E que

possibilite aos integrantes da relação condições de igualdade para opinar, perguntar, intervir, concordar, discordar, interpretar. A proposição de Freitag (1986), no sentido de evolução da intersubjetividade hierárquica para a intersubjetividade cooperativa, apreende a proposta habermasiana em sua relação com os processos educativos por acreditar que:

a relação pedagógica que resulta em verdadeiro aprendizado, em autonomia moral e cognitiva para os ocupantes dos dois pólos da relação, depende de relações democráticas de respeito mútuo, de cooperação e não dominação (FREITAG, 1986, p. 89).

No estudo em curso, refere-se ao conhecimento das bases epistemológicas e práticas da Educação Ambiental e a configuração da Universidade.

Como um referencial que pode auxiliar a compreensão dessa realidade, recorro agora à sociologia crítica de Boaventura de Sousa Santos.

2.1.4 A emergência de um pensamento prudente - para uma nova teoria crítica

Boaventura de Sousa Santos tem dedicado as suas reflexões à emergência de um novo paradigma epistemológico e político-social em que se pensem as possibilidades de transformações para além do capitalismo e das alternativas ao capitalismo produzidas pela modernidade ocidental.

Início essa reflexão com um questionamento de Boaventura de Sousa Santos: “vivendo nós no início do milênio num mundo onde há tanto para criticar porque se tornou tão difícil produzir uma teoria crítica?” (SANTOS, 2001, p. 23). Essa questão é o mote para a crítica que o autor faz ao conhecimento e às práticas sociais herdeiras da modernidade ocidental. Para Santos (2001) uma TC é aquela que “não reduz” a “realidade” ao que existe, mas a considera como “um campo de possibilidades”, sendo que a tarefa dessa teoria diz respeito à definição e avaliação da natureza e do “âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado” (SANTOS, 2001, p. 23).

Uma das divergências do autor com a TC moderna resulta do seu entendimento de que essa é “subparadigmática”, uma vez que julga ser possível “desenvolver as possibilidades emancipatórias” no interior do paradigma dominante (SANTOS, 2001, p. 16). Outra divergência relaciona-se ao estatuto e aos objetivos da própria crítica. O autor entende que todo pensamento crítico é centrífugo e subversivo, na medida em que visa criar desfamiliarização em relação ao estabelecido e ao que é convencionalmente aceito como normal, inevitável e necessário. Enquanto na TC moderna o objetivo é criar a desfamiliarização, o que lhe confere o seu caráter de vanguarda, o autor entende que o objetivo “da vida não pode deixar de ser a familiaridade com a

vida” (SANTOS, 2001, p. 17). A desfamiliarização é entendida por ele como “um momento de suspensão”, necessário para criar uma nova familiaridade; dessa forma o objetivo último da TC é ela mesma transformar-se em um novo senso comum, um “senso comum emancipatório” (SANTOS, 2001, p. 17).

Para Santos (2001), deixou de ser possível conceberem-se estratégias emancipatórias genuínas no interior do paradigma dominante, uma vez que todas elas estão condenadas a transformarem-se em outras estratégias de regulação.

Segundo o autor o projeto sociocultural da modernidade assenta-se em dois pilares: o da regulação e o da emancipação. Cada um desses pilares constitui-se a partir de três princípios: i) o da regulação por meio dos princípios do Estado, do mercado e da comunidade; ii) o da emancipação através das lógicas da racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura, da racionalidade moral-prática da ética e do direito e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica. Sendo que esses dois pilares e os seus constituintes estão interligados (SANTOS, 1995, p. 77).

O autor afirma que:

à medida que a trajetória da modernidade se identificou com a trajetória do capitalismo, o pilar da regulação veio a fortalecer-se à custa do pilar da emancipação num processo histórico não linear e contraditório, com oscilações recorrentes entre um e outro, nos mais diversos campos da vida colectiva e sob diferentes formas (...) (SANTOS, 1995, p. 236).

A tese central dessa afirmação é a de que, a partir de meados do século XIX, consolidou-se a convergência entre o paradigma da modernidade e o capitalismo, a tensão entre os pilares da regulação e a emancipação entrou em um processo histórico de degradação, caracterizado pela gradual e crescente transformação das energias emancipatórias em regulatórias. A consequência disso foi a transformação da ciência moderna através da hegemonia das epistemologias positivistas (SANTOS, 1995, p. 236).

Em outras palavras, o paradigma da modernidade visava a um desenvolvimento harmonioso entre os pilares da regulação e emancipação e que esse desenvolvimento fosse traduzido na completa racionalização da vida dos indivíduos e coletivos. Essa vinculação entre os pilares e a práxis social garantiria a harmonização de valores sociais necessários ao equilíbrio das sociedades.

Com o desenvolvimento traduzindo o desequilíbrio entre os pilares se viu, dentre outras consequências, a hipertrofia do mercado em detrimento dos princípios do Estado e da comunidade

resultando em uma ideologia mundial de consumo desenfreado. A redução da emancipação à racionalidade instrumental e a redução da regulação ao princípio de mercado, incentivado pela conversão da ciência na principal força produtiva, constituem a condição determinante que levou a emancipação moderna a render-se a regulação moderna. Nesse processo, a emancipação deixou de ser o *outro* da regulação para se transformar em seu *duplo*. Assim, a absorção da emancipação pela regulação neutralizou os receios outrora associados à perspectiva de uma transformação social profunda de futuros alternativos (SANTOS, 2001, p. 57).

Em outro momento das suas reflexões, Santos constata que a pujança do capitalismo produziu dois efeitos que se complementam: por um lado esgotou o projeto de modernidade e, por outro, “fê-lo de tal modo que se alimenta desse esgotamento e se perpetua nele” (SANTOS, 1995, p. 102). Para ele, deixou de ser possível conceberem-se estratégias emancipatórias genuínas no âmbito do paradigma dominante, já que todas elas estão condenadas a transformarem-se em outras tantas estratégias de regulação.

Como forma de instituir uma nova forma de sociabilidade voltada a construção da emancipação social, Santos propõe a renovação da teoria democrática – a teoria democrática pós-moderna. Nesse novo campo, o político relaciona-se à identificação de relações de poder e a imaginação “de novas formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada” (SANTOS, 1995, p. 271). O autor acredita que essa nova teoria teria por objetivo alargar e aprofundar o campo político em todos os espaços estruturais da interação social e teria como consequência a emergência de uma nova teoria da emancipação.

Essa transformação emancipatória será investida de negatividade, uma vez que “sabemos melhor o que não queremos do que o que queremos” (SANTOS, 1995, p. 277). O autor acredita que tal proposta implica na criação de um *novo senso comum político* em que “a nova cidadania tanto se constitui na obrigação política vertical entre os cidadãos e o Estado, como na obrigação política horizontal entre os cidadãos”. Espera-se com isso que ocorra a revalorização do princípio da comunidade e com ele a “idéia da igualdade sem mesmidade, a idéia de autonomia e a idéia de solidariedade” (SANTOS, 1995, p. 277-278).

Santos (2001) entende que o poder diz respeito a “qualquer relação social regulada por uma troca desigual” (SANTOS, 2001, p. 266). Ou seja, é uma relação social na medida em que a sua “persistência reside na capacidade que ela tem de reproduzir desigualdades mais através da troca interna do que por determinação externa” (SANTOS, 2001, p. 266). Na sociedade

contemporânea, as relações de poder caracterizam-se pelo fato de a “desigualdade material estar profundamente entrelaçada com a desigualdade não material” (SANTOS, 2001, p. 267). Outra característica das relações de poder, segundo o autor, é que elas não ocorrem isoladas, mas em cadeias, em seqüências ou em constelações; essas constelações são conjuntos de relações entre pessoas e entre grupos sociais (SANTOS, 2001, p. 267-269).

Santos (2001) continua sua reflexão afirmando que a emancipação também é composta por relações, ou seja, “não há emancipação em si, mas antes relações emancipatórias, relações que criam um número cada vez maior de relações cada vez mais iguais”. Entende que as relações emancipatórias se desenvolvem no interior das relações de poder como resultados criados e criativos de contradições criadas e criativas (SANTOS, 2001, p. 269). O autor conclui que “uma dada relação emancipatória, para ser eficaz e não conduzir à frustração tem de se integrar numa constelação de práticas e de relações emancipatórias” (SANTOS, 2001, p. 269).

Continuando sua análise sobre a crise na modernidade, Santos (2001) esboça os contornos do que denomina *teoria crítica pós-moderna*. O autor ressalta a existência de duas formas de conhecimento na modernidade ocidental: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação.

Repetidamente o autor afirma que não basta realizar-se a crítica do paradigma dominante da modernidade, mas tem que apontar estratégias de superação e para isso é necessário “reinventar o futuro, abrir um novo horizonte de possibilidades, cartografado por alternativas radicais às que deixaram de o ser” (SANTOS, 1995, p. 322). Nesse sentido é necessária a configuração do que se entende por paradigma emergente e isso passa por uma solução: a utopia.

A utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar. (...) Por um lado, é uma chamada de atenção para o que não existe como contra(parte) integrante, mas silenciada, do que existe.(...) Por outro lado a utopia é sempre desigualmente utópica, na medida em que a imaginação do novo é composta em parte por novas combinações e novas escalas do que existe (SANTOS, 1995, p. 323).

Segundo o autor “não é da natureza da utopia ser realizada”, haja vista se tratar da “metáfora de uma hipercarência formulada ao nível a que não pode ser satisfeita” e, nesse sentido, importa entender não o que diz sobre o futuro, “mas a arqueologia virtual do presente que a torna possível” (SANTOS, 1995, p. 324). As duas condições de possibilidade de utopia são uma nova epistemologia e uma nova psicologia: enquanto nova epistemologia recusa o fechamento do horizonte de expectativas e de possibilidades e cria alternativas, enquanto nova psicologia recusa

a subjectividade do conformismo e cria a vontade de lutar por alternativas (SANTOS, 1997, p. 324).

Sob essa perspectiva é pertinente pensar em possibilidades para a construção de políticas públicas baseadas no estabelecimento de novas parcerias que reconheçam os silenciamentos produzidos ao longo das últimas décadas. E está relacionado a propor idéias que se pautem em uma racionalidade diferente daquela que historicamente tem regido as ações dos sujeitos. Essa política não deve pautar-se somente em ações normativas e pontuais, mas ter como horizonte projetos emancipatórios os quais incorporem a diversidade de alternativas presentes na sociedade atual.

A revalidação da utopia como uma prática emancipatória é um outro ponto a ser enfatizado. Contudo essa prática deve assumir um caráter menos dogmático e mais criativo, com predisposição a alianças e a ser “mais tolerante” face aos vários conhecimentos parciais e locais e aos vários sentidos comuns nela investidos (SANTOS, 1996, p. 314).

Tendo em vista o exposto, é essencial para a reelaboração das bases do pensamento contemporâneo entender que as possibilidades de emancipação não se esgotaram. Como uma possibilidade de realizar essa reelaboração Santos propõe a Teoria da Tradução. Essa teoria busca encontrar o que tem em comum as práticas sociais emancipadoras.

Santos (1996), ao discutir a proposição de uma nova teoria da emancipação, destaca que a distinção desta de outras formas de luta é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido, na perspectiva do campo social da emancipação, significa “a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social” (SANTOS, 2001, p. 277). No entanto, como diz Santos (2003), acreditar que emancipação social virá pelo exercício da democracia participativa pode ser um equívoco, uma vez que a “participação possui vulnerabilidade e ambigüidade, pois, ao combaterem interesses e concepções hegemônicas, esses processos são muitas vezes combatidos frontalmente ou descaracterizados por via da cooptação ou da integração” (SANTOS, 2003, p. 60).

Para o autor, a reinvenção da emancipação social passa necessariamente pelas experiências levadas a termo no mundo pós-colonial, ou seja, nos países periféricos ou semi/periféricos do sistema mundial. Vista pelos países hegemônicos como lugares da inferioridade, a parte subordinada do mundo possui uma rica experiência social que é desperdiçada porque ocorre em lugares considerados remotos. Daí a emergência do que Santos (2003) denomina de *epistemologia*

do sul que, de acordo com as suas palavras, tem conseqüências políticas e teóricas “para criar uma nova concepção de dignidade humana e de consciência humana”. Este é o campo da *sociologia das ausências*, contra o desperdício da experiência, causada pela *razão indolente*, bem como contra as *monoculturas* da racionalidade ocidental, as quais devem ser substituídas por *ecologias*, com vistas a se tornarem presentes. Em outras palavras, a *sociologia das ausências* constitui-se em um procedimento investigativo que busca demonstrar que aquilo que parece não existir teve essa invisibilidade ativamente produzida por relações sociais injustas e predatórias, isto é, como uma alternativa não credível em relação ao que existe e é considerado como válido.

Ainda no âmbito dessa nova epistemologia, se situa também a *sociologia das emergências*, cujo propósito é buscar credibilizar, ampliar simbolicamente (SANTOS, 2003) as possibilidades emancipatórias de um pequeno movimento social, de uma pequena ação coletiva que, pelas suas características, podem evidenciar um sinal de futuro, a exemplo da proposta do curso de especialização em estudo.

Oliveira (2006) em um trabalho voltado a apresentar a aproximação da obra de Boaventura com a educação, afirma que pensar o fazer pedagógico emancipatório é pensar na possibilidade de desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo educativo. Implica em pensar “processos de formação identitária” (OLIVEIRA, 2006, p. 117). Para a autora a forma como incorporamos tanto os “saberes” formais e cotidianos quanto os valores e crenças com os quais entramos em contato definem as nossas possibilidades de ação sobre *o* e *no* mundo; o que indica que nos processos de formação das subjetividades entram em jogo as múltiplas formas e espaços de inserção social nos quais interagimos, o que nos constitui como redes de sujeitos.

O projeto educativo emancipatório defendido por Boaventura,

é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo (SANTOS, 1996, p. 15).

Com isso o autor acredita que é viável criar possibilidades de formação de *subjetividades inconformistas*. Segundo Boaventura,

A educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista. A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflitual. Por isso, a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que se optar. Optam os alunos quanto os professores e as opções de uns e de outros não têm de coincidir nem são irreversíveis. As opções não assentam exclusivamente em idéias já que as idéias deixaram de ser desestabilizadoras no

nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. Só assim é possível produzir imagens desestabilizadoras que alimentem o inconformismo perante um presente que se repete, repetindo as opções indesculpáveis do passado (SANTOS, 1996, p. 18).

O autor prossegue em suas reflexões afirmando que

o objetivo último de uma educação transformadora é transformar a educação, convertendo-a no processo de aquisição daquilo que se aprende, mas não se ensina, o senso comum. O conhecimento só suscita inconformismo na medida em que se torna senso comum, o saber evidente que não existe separado das práticas que o confirmam. Uma educação que parte da conflitualidade dos conhecimentos visará, em última instância, conduzir à conflitualidade entre sentidos comuns alternativos, entre saberes práticos (...) (SANTOS, 1996, p. 18).

A ação conformista é a ação que reduz o realismo ao que existe sem discutir e/ou questionar a realidade, entendendo-a como dada e inexorável. Já a ação rebelde se configura a partir de pensar a realidade, o que envolve a inserção ativa do sujeito, isto é, exercitar a possibilidade de mudar a realidade e transformá-la.

2.2 A Educação Ambiental na Universidade – possibilidades de emancipação social

As reflexões acima indicam que o contexto atual exige da Universidade o enfrentamento do desafio de incorporar mudanças substantivas nos seus estatutos. Remete a pensar sobre a forma de atuar nessa fase de transição paradigmática e, acima de tudo “se preservar como espaço que não somente fornece respostas às novas gerações de tecnologias e de práticas sociais, mas que não pode perder de vista a sua capacidade de questionamento” (RODRIGUES, 2003, p. 192).

Para isso, não é viável “partir de uma realidade dada, cuja própria consolidação já apontaria os caminhos do futuro, em inelutável continuidade com o presente” (LEOPOLDO E SILVA, 2006, p. 197). Penso, nesse sentido, que a incorporação da EA nas formas de pensar e fazer da Universidade auxiliaria a alcançar esse intento. O próprio caráter da EA, em sua perspectiva crítica e emancipatória, com sua ênfase no questionamento das estruturas e práticas sociais contemporâneas poderia se transformar em um caminho para colocar a “própria Universidade em questão” (LEOPOLDO E SILVA, 2006, p. 197).

O caráter distintivo da instituição universitária aponta a necessidade de compreendê-la como uma organização social que possui uma lógica distinta daquelas de natureza econômica ou burocrática, o que a caracteriza enquanto uma organização complexa. Tal entendimento está relacionado não apenas ao seu grau de especialização, mas, também, ao fato de ser o espaço onde

são desenvolvidas múltiplas tarefas que viabilizam as suas atividades principais - o ensino, a pesquisa e a extensão, relacionando o seu ambiente interno ao externo. E, embora tais atividades sejam interdependentes, há uma dinâmica própria para cada uma delas e para a sua organização como um todo.

Na atualidade, as instituições universitárias têm sido especialmente pressionadas pelas transformações sociais, políticas, econômicas, científicas e tecnológicas que a nova ordem mundial impõe. E esta pressão tem se refletido nas decisões tomadas com relação a sua própria estrutura organizacional, assim como no oferecimento de novos programas de ensino e de pesquisa, em resposta às necessidades educativas geradas por estas transformações. De tal modo, que a crise instalada na sociedade requer uma imediata mudança no paradigma epistêmico que regula a ação das Universidades, especialmente das Universidades públicas.

Em minha dissertação (SANTOS, 2002), já vislumbrava a necessidade premente de reconfiguração da Universidade no sentido de seu comprometimento efetivo com uma revolução cultural permanente, o que exigiria o reconhecimento de ações inovadoras que buscassem romper com a lógica preponderante em certas relações, tal como na relação Universidade-comunidade. Para isso, é preciso ir além da atuação meramente técnica e passar a questionar a ordem vigente, de modo a provocar mudanças profundas na estrutura e no funcionamento da Universidade e demais instituições sociais herdeiras do paradigma moderno. A introdução da questão ambiental, especificamente da Educação Ambiental, pode colaborar para essa reestruturação. Entretanto, para que isso aconteça, a questão socioambiental deve ser compreendida pela instituição universitária em toda a sua complexidade, de modo a haver o compromisso político com o seu enfrentamento.

Assim, é necessário refletir sobre os valores, princípios e metas que regem a instituição universitária e suas atividades fins, e as possibilidades de uma alteração de sua atuação para se adequar ao exposto logo acima. Para tanto, será realizada nessa seção a análise de alguns aspectos da instituição universitária visando a proposição de uma prática ambientalmente sustentável, justa e democrática.

Compreender a dinâmica do funcionamento, bem como os dilemas e as contradições existentes no interior desta instituição, requer entender os condicionantes que determinaram a sua criação. A análise da instituição universitária (do todo) ou de qualquer fenômeno presente em seu interior (das partes), diz respeito a um conjunto de práticas sociais que adquirem significação quando referidas ao ambiente no qual foram produzidas (SAMPAIO, 2003).

Outro aspecto que antecede a reflexão sobre a incorporação da temática ambiental pela instituição universitária diz respeito à sua própria gestão. De fato, na gestão universitária sempre se questiona como as relações (interesses, poder, valores, atitudes etc) dos sistemas sociais mais amplos são recriadas no micro-espço cotidiano da instituição. As respostas parecem emergir quando se observa que a estrutura e as relações de poder no interior da Universidade reproduzem as estruturas e relações de poder presentes na sociedade como um todo (SAMPAIO, 2003).

2.2.1 A Universidade contemporânea e os limites da *regulação*

A Universidade, enquanto instituição social, define e redefine-se na interação com a sociedade na qual se insere, sendo difícil concebê-la isolada totalmente do contexto social. A discussão a esse respeito parte de dois enfoques: se, por um prisma a Universidade é, simplesmente, um reflexo da sociedade e, nesse sentido, constitui-se em um mecanismo para a reprodução dos valores que as demandas sociais e econômicas exigem; por outro lado, a Universidade é um espaço autônomo para construir interpretações do contexto atual que permitam a interação e intervenção nos processos de transformação social. E, nesse sentido, qualquer reflexão acerca do seu papel deve considerar que a sua ação é diretamente influenciada por idéias e práticas relacionadas à racionalidade instrumental hegemônica.

Ao iniciar a reflexão sobre as Universidades na atualidade faz-se necessário abordar o conceito de modernização e/ou modernizar. De fato, as transformações exigidas pela modernidade exigiram uma contínua modernização das instituições sociais para que estivessem adequadas ao seu tempo. O Dicionário de Política (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 2000) traz a noção de modernização e destaca que o desenvolvimento das sociedades possibilitou tomar consciência de que as transformações não se referem apenas ao processo de difusão de instituições, valores e técnicas originadas nas sociedades européias, mas constituem-se em um processo aberto e contínuo de interação entre sujeito, razão, instituições, culturas e técnicas que permitiram avanços integrados em todos os níveis, ainda que assimétricos, entre diversas sociedades, como atesta a experiência colonial nas Américas (SAMPAIO, 2003). O aspecto mais relevante do processo se relaciona exatamente com o surgimento de novas formas políticas, novas relações econômicas e sociais, distintas e diferenciadas. E a Universidade atual espelha essa concepção.

Marilena Chauí (2001) relaciona a situação atual das Universidades públicas brasileiras às decisões tomadas em períodos anteriores, especialmente durante a ditadura, e sob a égide da política neoliberal. Dentre os aspectos mais representativos, destacam-se: a quase destruição dos ensinos fundamental e médio, o que resultou na ampliação do ensino privado nesse âmbito; fixação dos docentes nas questões relativas à luta corporativa por empregos, cargos e salários deixando em segundo plano aquelas relativas à docência, à pesquisa, aos financiamentos e à avaliação universitária; separação entre docência e pesquisa e entre graduação e pós-graduação; aceitação acrítica da privatização das pesquisas; uso de critérios externos (especialmente das agências de fomento) para determinar e avaliar a produção universitária.

A relação Universidade - desenvolvimento concretiza-se por meio das políticas do Estado e dos organismos internacionais relacionados direta ou indiretamente com a educação. Nesse sentido, as políticas relacionadas às mudanças de um Estado do Bem Estar Social para o Estado Neoliberal, no contexto da globalização, manifestam-se com muita clareza nas mudanças das políticas para o ensino superior.

De acordo com Santos (1995), a Universidade, em especial a pública, defronta-se com a necessidade de romper com o atual modelo estrutural e organizacional sendo, por esta razão, duplamente desafiada pelo Estado e pela sociedade. O autor sugere, entretanto, que não existem condições no interior das Universidades atuais para confrontar estes desafios, uma vez que as transformações necessárias são profundas e não podem caracterizar reformas parcelares. Tal assertiva relaciona-se ao entendimento do autor de que a maior dificuldade parece residir na sua própria estrutura, na medida em que a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, associa-se à sua rigidez funcional e organizacional, bem como à relativa impermeabilidade às pressões externas, ou seja, possui uma visível aversão a mudanças.

Ao discutir os parâmetros da complexa situação da Universidade atual, Santos (1995) afirma que é da natureza das instituições universitárias não intervir no nível das causas profundas de suas contradições, priorizando a gestão das tensões que tende a se tornar sistêmica e representa, sempre, a reprodução controlada de uma crise orgânica.

Trigueiro (1999) corrobora as críticas de Santos (1995) ao argumentar que a principal ameaça à instituição universitária está em seu próprio interior e não fora dela e relaciona-se com suas práticas obsoletas, sua dificuldade em adequar-se a um novo contexto de relações sociais em um mundo economicamente complexo, seu conservadorismo e problemas como o corporativismo

e o individualismo exacerbado dos grupos sociais que atuam no seu interior. Essas características acabaram por reduzir seu potencial inovador e criativo.

Continuando sua análise, Santos (1995) afirma que a instituição universitária, ao fim do século XX, atravessava três crises – de hegemonia, de legitimidade e institucional. A *crise da hegemonia* se devia às contradições entre as funções tradicionais e às atribuídas no século XX que a incapacitaram de desempenhar as duas de forma adequada. A *crise da legitimidade* ocorreu por deixar de ser consensual ante a contradição entre a hierarquização dos saberes especializados e as exigências sociais e políticas de democratização da Universidade, junto com a reivindicação de igualdade de oportunidades. A *crise institucional* instalou-se devido à contradição entre a reivindicação de autonomia e a pressão para submeter a instituição a critérios de eficiência e produtividade empresarial e social.

Uma década após o primeiro diagnóstico, Santos (2004) conclui que suas avaliações estavam corretas e que houve um monopólio de atenção na crise institucional o que passou uma falsa impressão da resolução das outras duas. Isto é, houve uma crescente descaracterização intelectual da Universidade, relacionada à crise de hegemonia; com relação à crise de legitimidade ocorreu a crescente segmentação do sistema universitário e a crescente desvalorização dos diplomas obtidos nessas instituições.

O autor conclui, ainda, que dentre estas crises, a institucional é a que confere maior fragilidade a Universidade porque a autonomia científica e pedagógica assenta-se na dependência financeira do Estado e, nos últimos trinta anos, ocorreu uma redução do compromisso político do Estado com as questões sociais na política pública, a exemplo da educação, e das Universidades em especial.

Segundo o autor a falta de investimento do Estado na Universidade pública e a globalização mercantil da mesma são os dois pilares de

um vasto projecto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem publico da Universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional (SANTOS, 2004, p. 17-18).

Nesse projeto, a liberdade acadêmica é vista como um obstáculo à consecução dos objetivos de empresarialização da Universidade e a responsabilização da Universidade frente às empresas que disputam os seus serviços havendo a necessidade de deslocar-se o poder dos docentes para os gestores. Em sentido correlato, Milton Santos (1998) afirma que, no interior da Universidade, o professor perde relativamente o poder da autonomia de ser intelectual, de definir

a sua política, de exercer uma crítica não instrumentalizada, perante a soberania da técnica cada vez mais subordinada ao pragmatismo do mercado, às políticas transnacionais.

Em um primeiro momento a Universidade é induzida a ultrapassar a crise financeira mediante a gestão de receitas próprias, com apoio de parceria com o capital; em um segundo momento, ela é estimulada a transformar a Universidade como um todo em uma empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado, mas que produz a si mesma como mercado. Em decorrência desses fatos surgem em todo o país as Fundações de apoio ao desenvolvimento das Instituições Universitárias. Em consonância com essa opção privatizante e mercadológica, a autonomia universitária passa a significar gerenciamento empresarial o que, conforme Marilena Chauí (1999), acrescenta uma função nova da Universidade – a de cumprir as metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão do Estado.

De fato, autores que estudam a temática da modernização na Universidade brasileira afirmam que as questões relacionadas à gestão universitária quase sempre são adjetivadas com os atributos da racionalidade técnica, calcados nos princípios da eficiência e eficácia, aspectos particulares do modelo produtivista de mercado. Esta lógica de orientação retira do centro do debate a função crítica que concerne à Universidade, ou seja, contribuir para a produção e sistematização de valores e conhecimentos que se relacionam com o desenvolvimento e o fortalecimento da sociedade e da cidadania ativa, evidenciando a participação e a cultura política e cívica sobre direitos e deveres (SAMPAIO, 2003).

Segundo Santos (2004), o conhecimento universitário ao longo do século XX possuía caráter predominantemente disciplinar e, de certa maneira, descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades. Era um conhecimento em que a autonomia dos/as pesquisadores/as traduzia-se numa certa irresponsabilidade social destes/as ante os resultados da aplicação desse conhecimento, bem como a distinção entre o conhecimento científico e os demais conhecimentos e saberes.

Para se contrapor ao conhecimento universitário, de caráter disciplinar e fragmentado, Santos (2004) defende a emergência de outro conhecimento, denominado *conhecimento pluriversitário*, que é contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que pode ser dada a este. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos

perenes e de organização menos rígida e hierárquica (SANTOS, 2004, p. 41). Com a consolidação desse conhecimento a sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeito de interpelações da ciência (SANTOS, 2004, p. 42).

Desse modo, a articulação das distintas áreas de conhecimento evitaria que professores/as e educandos/as centrem-se apenas em uma área específica, uma vez que o enfrentamento dos problemas contemporâneos não pode se dar em um sistema fechado e sem projeção. O ideal seria que, ao longo do tempo que se interrelacionam no interior da Universidade, os/as educandos/as se familiarizassem com as grandes linhas de pensamento, o que resultaria na aquisição e apreensão de conhecimentos e, conseqüentemente, adotassem uma forma de ação relevante para a intervenção na sociedade atual. Penso que a verdadeira riqueza de uma sociedade não está em produzir e transformar matérias primas, mas relaciona-se ao poder de gerar novos conhecimentos, com criatividade e liberdade.

A reflexão feita por Santos indica o porquê de a Universidade pública ter, cada vez mais, se curvado a um paradigma epistemológico de simplificação, reducionismo e fragmentação e se apoiado na fragmentação do saber, refletida nos currículos definidos disciplinarmente e baseados em uma hiper-especialização, tanto do corpo docente quanto do corpo discente.

Tal opção indica que a Universidade insiste em caminhar na contramão do que tem sido evidenciado por diversos pensadores ao longo das últimas décadas sobre como seria o ideal de uma ação educativa que cumprisse a função de preparar os sujeitos para uma convivência mais integrada na sociedade. Uma ação educativa que entenda a necessidade de estar aberto às incertezas, à cooperação dos saberes e à solidariedade para o enfrentamento dos problemas cotidianos. E que toda e qualquer aprendizagem deve estar demarcada e contextualizada espacial e historicamente.

Do que foi exposto, entende-se que esta estrutura disciplinar dificulta sobremaneira o cumprimento das funções acadêmicas no que concerne ao estabelecimento de uma prática interdisciplinar e ao desenvolvimento da percepção de comunidade pelos/as integrantes da Universidade. Legitima o poder e a dominação de alguns grupos sobre outros, pois colabora para a não existência de espaços de reflexão livre e compartilhada. Além disso, a implementação de enfoques pedagógicos e curriculares que não levem em conta o papel do estudante no processo de ensino-aprendizagem, enquanto sujeito ativo, reforça as relações de subordinação que pouco favorecem a produção conceitual, o desenvolvimento de conhecimento próprio e da autonomia.

Concluí-se, assim, que a Universidade deve recuperar o horizonte cidadão, assumir suas responsabilidades e tornar-se um sujeito ativo no âmbito público, sendo necessário que ocorra uma revolução ética e democrática no seu interior, o que implica na realização de profundas modificações dirigidas a reformular suas funções substantivas e criar um sistema coerente e em sintonia com a incorporação de novos sentidos.

A autonomia da Universidade constitui-se no principal elemento diferenciador e potencializador dos processos curriculares no ensino superior e é a partir do seu exercício que as instituições avançam num ritmo maior em seus processos de qualidade institucional. Por isso, não é possível continuar favorecendo a existência de práticas fragmentadas e descontextualizadas. Deve-se fortalecer os processos abertos, integrados e pertinentes que favoreçam a participação e o crescimento autônomo com qualidade técnica e política.

Santos (2004) afirma, ainda que, em um determinado momento, a Universidade fez parte de um projeto nacional, mas que hoje não interessa mais a existência deste e, conseqüentemente, a existência de uma Universidade pública autônoma e com liberdade de reflexão e intervenção. Nos últimos 20 anos, o projeto neoliberal lançou um ataque devastador contra o projeto nacional por considerá-lo um empecilho à expansão do capitalismo global. No caso das Universidades, o efeito desse ataque não é sentido apenas financeiramente, mas também nas definições de prioridades de pesquisa e de formação. Houve o deslocamento do foco dos problemas nacionais para os de caráter local e regional, com o objetivo de fragmentar as informações dificultando a compreensão dos problemas na sua totalidade.

Refletir sobre essas questões implica assumir com critério a análise das políticas e dos processos educativos em cada Universidade, com a finalidade de determinar os avanços e as dificuldades de forma a possibilitar a tomada de decisão pertinente para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico - PPP ou Projeto Político-Institucional - PPI das Universidades. Uma vez que se trata de um processo sistemático e rigoroso que exige a problematização, avaliação e reconstrução permanente de cada uma das ações desenvolvidas no espaço acadêmico.

Um modelo de Universidade centrado neste tipo de auto-avaliação, tendo a autonomia como princípio para a orientação das ações educativas corresponde a um enfoque crítico da educação e permite o desenvolvimento de propostas curriculares coerentes com as necessidades da instituição e do país.

Na busca pelo cumprimento das questões levantadas acima é essencial que o planejamento do PPP e ou do PPI reflita as opções acordadas por sua comunidade, pautado na compreensão de que “todo projeto supõe a ruptura com o presente e promessas para o futuro” (VEIGA, 2001, p. 81).

2.2.2 Referências epistemológicas e políticas da formação em Educação Ambiental

A Universidade necessita se repensar, trazer para análise e reflexão pública um projeto que estabeleça uma relação dialógica, tendo em vista ser uma instituição da sociedade, a qual tem que se referenciar. De modo semelhante, os governos precisam rever sua postura frente à Universidade, desrespeitada e sucateada tanto em termos da sua estrutura quanto em seus valores. Tornou-se contraproducente continuar vivendo a mercê da maior ou menor sensibilidade destes para com suas questões. E é no sentido de busca de caminhos que conduzam à saída para a crise do conhecimento contemporâneo que se propõe a incorporação da EA no âmbito da Universidade.

Discuti, em momentos anteriores, como a ciência moderna tem sido pouco cuidadosa ao analisar as conseqüências dos atos produzidos por ela. Essa ausência de reflexão permite a exploração cada vez maior e cientificamente embasada da natureza, conduzindo a uma relação destrutiva em relação à terra e ao ser humano pela opressão. Entendendo que o conhecimento produzido não é, em nenhum momento, neutro e que deve ser pensado em concomitância com suas conseqüências, com vistas à reformulação dos seus caminhos, busco apresentar, em seguida, a trajetória da inserção da EA nas políticas públicas, em especial aquelas relacionadas ao ensino superior e aos processos de formação de educadores ambientais.

2.2.2.1 Processo de institucionalização da Educação Ambiental

A emergência da questão ambiental e da EA se dá em um contexto mundial de enorme efervescência dos movimentos da contracultura, com uma série de questionamentos sobre as relações estabelecidas entre o humano e a natureza, assim como as existentes entre os próprios humanos. Desse modo, surge sob influência dos denominados “novos movimentos sociais” que, de modo geral, visavam ao estabelecimento de novos pactos sociais. Assim, a relação entre as questões ambientais e os processos educativos é pensada desde a década de 1960. Remonta a esse

período o uso do termo “educação ambiental” em lugar de uma denominação mais próxima de uma abordagem natural e/ou ecológica.

Em um contexto contrário ao que se viu em outras partes do mundo, o campo ambiental no Brasil surgiu no período da ditadura militar, os denominados “anos de chumbo”, como bem lembra Carvalho (2002, p. 146). Nesse período, a preocupação com a temática ambiental destinava-se essencialmente a pensar mecanismo de atração de investimentos, ou seja, objetivava a entrada de capitais estrangeiros no país e não havia uma preocupação pelo valor intrínseco da questão ambiental (GONÇALVES, 1998). Ao final dos anos 70, com a promulgação da “Lei da Anistia”, retornaram vários exilados políticos, que vivenciaram os movimentos ambientalistas europeus, ao Brasil e trouxeram “um enorme enriquecimento ao movimento ecológico brasileiro”. (GONÇALVES, 1998, p. 15). Contudo, apenas nos anos 80 a EA começou a ganhar visibilidade. De acordo com Carvalho (2002) esse período é caracterizado pela “abertura política” e a “ascensão dos novos movimentos sociais. Ainda que de forma dispersa, é a partir dessa década que, no Brasil, alguns educadores passam a se chamar educadores ambientais” (CARVALHO, 2002, p. 146).

No Brasil, já em meados dos anos 70, observava-se que diversas propostas educativas “tanto no interior da rede formal de ensino como fora dela, junto a diferentes instituições da sociedade civil incorporaram atividades relacionadas com a temática ambiental” (CARVALHO et al., 1996, p. 78). Para as autoras, a presença dos inúmeros panfletos, cartilhas e textos em livros didáticos fazendo referência à EA são resultantes dessas iniciativas.

No ano de 1976 firmou-se o “Protocolo de Intenções” entre o Ministério da Educação e Cultura - MEC e o Ministério do Interior, que objetivava a inclusão de temas ecológicos nos currículos das escolas de 1º e 2º graus, em uma abordagem restrita à ecologia descritiva (DIAS, 2001). Entretanto, foi em 1977, com a realização da “I Conferência Intergovernamental sobre a Educação Ambiental”, realizada em Tbilisi, que se produziu a “Declaração sobre Educação Ambiental”, documento no qual foram discutidos as finalidades, os objetivos, os princípios orientadores e as estratégias para o desenvolvimento da EA e elegeu-se o treinamento de pessoal, o desenvolvimento de materiais educativos, a pesquisa de novos métodos, o processamento de dados e a disseminação de informações como urgentes dentro das estratégias de desenvolvimento (DIAS, 1994). Esse documento é um marco decisivo nos rumos da EA em termos mundiais.

É nesse contexto que no Brasil a Política Nacional do Meio Ambiente é definida pela Lei nº 6.983/81 e estabelece que a EA deve ser oferecida em todos os níveis de ensino e em programas específicos direcionados para a comunidade. Essa lei situa a EA como um dos princípios que garantem

a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar no país condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana (MEDINA, 1997, p. 260-261).

Em 1987, o Ministério de Educação – MEC, aprova o Parecer nº 226/87 que determina a necessidade da inclusão da EA nos currículos escolares de 1º e 2º graus e recomenda a incorporação de temas ambientais da realidade local, compatíveis com o desenvolvimento social e cognitivo dos sujeitos e a integração escola-comunidade como estratégia de aprendizagem (MEDINA, 1997, p. 261). Nesse mesmo ano, a Universidade de Brasília promoveu o “I Curso de Especialização em Educação Ambiental”, visando a formação de recursos humanos para a implantação de programas de educação ambiental no Brasil.

A Constituição Federal, promulgada em 1988, determina, no capítulo VI, que trata do tema Meio Ambiente, a promoção da EA em todos os níveis de ensino bem como a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. Entretanto, é importante atentar para o fato de que os artigos que legislam sobre a EA na Constituição de 1988 estão no capítulo sobre Meio Ambiente e não no da Educação (capítulo III). Para Carvalho (2002):

Isso reafirma a trajetória da EA como uma prática que vem primeiramente da gestão ambiental, e só posteriormente, quando essa temática ganha a cena pública na sociedade e interpela o fazer educativo, passa a ser incorporada pelos organismos ligados à política educacional (CARVALHO, 2002, p. 160).

Nos anos 90, mudanças começam a ocorrer em direção à consolidação da EA no país. Tudo começa quando a ONU declara 1990 como o Ano Internacional do Meio Ambiente. Nesse ínterim, o Brasil se prepara para sediar a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Rio 92, que ocorreria em junho de 1992, na cidade do Rio de Janeiro, contando com representantes de 182 países, sendo que 103 chefes de estado estiveram presentes. Na Rio 92 foram aprovados cinco acordos oficiais: a Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento ou Carta do Rio; a Agenda 21; a Declaração das Florestas; a Convenção – Quadro sobre Mudanças Climáticas e a Convenção sobre Biodiversidade.

Paralelo à Conferência ocorreu o Fórum Global que reuniu cerca de 1300 ONGs de todas as partes do mundo para discutirem os problemas socioambientais que os atingiam. Desse evento foi aprovado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, considerado um documento de referência para a EA em todo o mundo.

Em 1994, ainda sob a influência da Rio 92, o Governo Federal, por meio do MEC e do MMA, lançou o Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA, o qual possuía sete linhas de ação: i) EA no ensino formal; ii) educação no processo de gestão ambiental; iii) campanhas específicas de EA para usuários de recursos naturais; iv) cooperação com profissionais dos meios de comunicação e comunicadores sociais; v) articulação e integração das comunidades em favor da EA; vi) articulação intra e interinstitucional; e vii) criação de uma rede de centros especializados em EA integrando Universidades, escolas profissionais, centros de documentação em todos os Estados da federação (LOUREIRO, 2004). No entendimento de alguns autores, a exemplo de Pedrini (1998), o PRONEA evidenciava uma divergência de ações entre o MEC e o MMA que resultaria em atividades fragmentadas e desarticuladas, as quais contrariavam as recomendações dos documentos que embasavam a EA desde Tbilisi.

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da educação – LDB que inseria a EA no currículo escolar como disciplina pedagógica complementar aos 20% adicionais de carga horária acrescidos pela lei ao ensino básico. Em 1997, o MEC divulgou os novos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, sendo a dimensão ambiental incorporada como tema transversal nos currículos do ensino fundamental.

A I Conferência Nacional de Educação Ambiental ocorreu em Brasília, Distrito Federal, em 1997, e teve como objetivo geral a criação de um espaço de reflexão sobre as práticas de EA no Brasil, avaliando suas tendências e identificando as perspectivas e estratégias futuras. A Declaração de Brasília para a Educação Ambiental, aprovada nesse evento, visava a apresentar as diretrizes políticas para a EA brasileira.

A Conferência foi organizada em cinco grandes temas. São eles: a) Educação Ambiental e as Vertentes do Desenvolvimento Sustentável: Educação Ambiental e a Agenda 21 e Educação Ambiental não-formal; b) Educação Ambiental no Processo de Gestão Ambiental (Metodologia e Capacitação), A Educação Ambiental e o Setor Produtivo, A Educação Ambiental, Participação Popular e Cidadania; c) Educação Ambiental Formal: Papel e Desafios, Metodologias, Capacitação; d) Educação Ambiental e as Políticas Públicas, Programa Nacional de Educação

Ambiental – PRONEA, Políticas Urbanas, Recursos Hídricos, Agricultura, Ciência e Tecnologia; e) Educação Ambiental Ética e Formação da Cidadania: Educação, Comunicação e Informação da Sociedade, os Meios de Comunicação, os processos de Informação e Organização da Sociedade.

Ao final dos anos 90, precisamente em 27 de abril de 1999, foi sancionada a Lei nº 9.795/99 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA, considerada, por muitos educadores, uma vitória do movimento ambientalista. Essa lei aloca a EA no âmbito governamental ao definir princípios, fundamentos e objetivos para a EA brasileira, assim como apresentar as diretrizes para a sua aplicação nos diferentes níveis de ensino, nos âmbitos formal e não-formal.

A PNEA reproduz, em linhas gerais, as concepções básicas da EA que têm sido discutidas pelos/as educadores/as brasileiros/as e que constam nos documentos internacionais. São elas: a) as questões ambientais entendidas como um valor inseparável do exercício da cidadania; b) a co-responsabilização de todos os setores da sociedade pela promoção da EA, permeando ações, seus projetos e programas; c) a EA deve ser trabalhada dentro de um enfoque holístico, inter e transdisciplinar, por meio de uma prática democrática, participativa e inclusiva, abordando a concepção de meio ambiente em sua totalidade, ressaltando a interdependência entre o meio natural e os processos socioeconômicos, políticos e culturais; d) o estímulo à democratização das questões ambientais; e) a capacitação como estratégia fundamental de implementação da EA, tanto no ensino formal como no não-formal. Desse modo, a formação não deve restringir-se ao âmbito da educação formal, mas incluir também os tomadores de decisão, gestores, agentes dos meios de comunicação da mídia, líderes comunitários; e informação, produção e divulgação de material educativo a fim de preparar a sociedade para a prática da Educação Ambiental.

Segundo a PNEA, a presença no ensino formal da EA deve abranger, de modo integrado, os currículos das instituições de ensino públicas e privadas. Ou seja, torna obrigatório tratar a dimensão ambiental em todos os níveis e modalidades de modo duradouro, abrangente e profundo. Apesar dessas considerações, cumpre destacar que a PNEA é categórica ao legislar sobre a rejeição da EA como disciplina nos ensinos fundamental e médio, reafirmando seu caráter sistêmico e integrador, deixando aberta a possibilidade como disciplina específica apenas no ensino superior, em cursos de pós-graduação e extensão (CARVALHO, 2002):

Art.10. A EA será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.
§ 1º A EA não deve ser implementada como disciplina específica no currículo de ensino.

§ 2o Nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da EA, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica (BRASIL, 1999, p. 4).

A despeito dos avanços comemorados com a criação da PNEA, penso ser oportuno resgatar a reflexão feita por Layrargues (2002), o qual considera que a Lei “omite os conceitos de conflito, risco, justiça socioambiental e gestão ambiental, e acentua o conceito de problema ambiental” o que “reforça a perspectiva unidimensional e reducionista” da EA. O autor entende que essa perspectiva, ao reforçar essas ausências, exclui uma concepção de EA mais articulada com os movimentos sociais e comprometida com a transformação social (LAYRARGUES, 2002, p. 11).

O autor continua a sua análise da PNEA e aborda um aspecto fundamental para a implantação de qualquer política pública: as formas e as fontes de financiamentos. No caso da Lei 9.795/99 ocorreu o veto pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso do artigo que tratava especialmente dessa questão. Penso, concordando com Layrargues (2002), que essa ação representou uma perda de autonomia tanto financeira quanto política, uma vez que implica na subordinação da EA a outros setores e interesses da área ambiental a qual nem sempre é vista como prioridade, incidindo em uma ação marginal.

Em decorrência do processo de institucionalização da EA, em 1999 foi criada uma Diretoria para o Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA no escopo do MMA, que posteriormente transformou-se em Departamento. No âmbito do MEC criou-se, em junho de 1999, a Coordenação de Educação Ambiental – COEA a qual, em 2001, promoveu o “Seminário Nacional de Educação Ambiental”, com objetivo de discutir as diretrizes políticas e apresentar os “Parâmetros em Ação de Meio Ambiente”, um guia no qual se discute a questão ambiental como prática de ensino transversal e diferenciada. No entanto, a fragmentação do saber, instituída no ensino formal, dificulta a elaboração de estratégias de ensino e interação entre os professores para o trabalho com temas transversais o que, de acordo com Carvalho, se reflete nas práticas de EA realizadas na escola, que “têm-se dado através de projetos pontuais e extracurriculares” (CARVALHO, 2002, p. 164).

A COEA propôs a criação de Grupo de Trabalho de Meio Ambiente, criado pela Portaria nº 1.648/99, com representantes de todas as Secretarias que compõem o MEC. A criação deste GT tem a intenção de envolver o Ministério como um todo na reflexão e proposição de diretrizes para a EA nos espaços formais de ensino.

Em junho de 2002 foi sancionado o Decreto nº 4.281 que regulamenta a PNEA e define, entre outras coisas, a composição e as competências do Órgão Gestor da PNEA, lançando assim as bases para a implementação desta. Este órgão é coordenado de forma conjunta pela Diretoria de EA do MMA e pela Coordenação Geral de EA - CGEA do MEC.

Em 2003, com a eleição do Presidente Lula da Silva e a escolha de Marina Silva para a pasta de Meio Ambiente acreditou-se que havia espaço, finalmente, para a institucionalização da EA em uma perspectiva mais próxima dos pilares da emancipação (SANTOS, 2001). Esse é um período marcante em termos da inserção governamental da EA, no qual os/as gestores/as envidam esforços em escolher metodologias e projetos que dêem conta da realidade complexa de nosso país. Mais do que isso, começa-se a perceber uma ação voltada para a integração das ações de EA de forma que se tenha um projeto nacional de EA e não projetos de programas “do MMA” e “do MEC”, conforme se evidencia a partir do ProNEA, revisitado e atualizado em 2005:

O Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA tem por missão contribuir com a construção de Sociedades Sustentáveis, com pessoas atuantes e felizes em todo Brasil. Este programa orienta as ações da sociedade e do governo para a geração e o estímulo a uma dinâmica integrada dos processos nacionais de educação ambiental em todo o país (BRASIL, 2006, p. 4).

Dentre os diversos programas e projetos do Órgão Gestor da PNEA, destaco o Programa Nacional de Formação de Educadoras/es Ambientais – ProFEA, visto que possui estreita relação com o objeto de estudo desta pesquisa. Ao iniciar o documento as/os elaboradoras/es apresentam como concebem o processo de formação de educadoras/es:

A formação de educadoras/es ambientais é resultado de peculiares e inimitáveis trajetórias de vida, plena de encontros, de inquietações, de interpretações, de ações, de avaliações. Não é desejável, e não há como, colonizar a formação de um ser humano solidário, emancipado, crítico e feliz. A formação de gente assim pode, entretanto, ser estimulada e apoiada e é com tal utopia que o presente documento ousa querer contribuir. A outra dimensão de ousadia está em buscar caminhos para que tais processos educadores se configurem como política pública (BRASIL, 2006, p. 3).

Em outro momento indicam qual a pretensão com a elaboração da proposta:

(...) qualificar as políticas públicas federais de educação ambiental para que exijam menos intervenções diretas e ofereçam mais apoio supletivo às reflexões e ações autogeridas regionalmente, no sentido de desenvolver uma dinâmica nacional contínua e sustentável de processos de formação de educadoras/es ambientais a partir de diferentes contextos (BRASIL, 2006, p. 5).

Esse programa interessa-me particularmente, pois foi pensado e planejado em uma base epistemológica e metodológica muito próxima da proposta pedagógica em estudo neste trabalho.

Tal relação é explicada pelo fato de que um dos idealizadores da proposta dos cursos de especialização desenvolvidos na UESB, ESALQ/USP e UEFS foi o Prof. Marcos Sorrentino, o qual sempre se manteve próximo às discussões geradas no decorrer dos processos de elaboração, coordenação e implantação destes. Ressalto que Marcos Sorrentino assumiu a coordenação do DEA em 2003 e alguns/mas profissionais que atuaram nesses cursos auxiliaram na elaboração da proposta do ProFEA.

A concepção do ProFEA baseia-se em dez fundamentos que objetivam facilitar o seu diálogo com as experiências que ocorrem em todo o país. São eles:

1. *Educação de Educadoras/es*: A EA é vista em uma perspectiva libertária e não se volta para o enquadramento das/os educandas/os com base em normatizações, mas busca a adesão desses sujeitos a um processo autônomo de construção pessoal, participando na transformação de sua realidade social e ambiental.

2. *Liderança democrática ou Vanguarda que se auto-anula*: entende-se como educadoras/es ambientais que desempenham um papel de liderança na medida em que, “indignados com a realidade tal qual se apresenta e por acreditarem e visualizarem alternativas que os demais talvez não estejam percebendo ou acreditando na possibilidade de enfrentamento, atuam na deflagração de processos educacionais para a transformação relativa às relações entre humanos e com a natureza” (BRASIL, 2006, p. 13).

3. *Intervenção educacional crítica e emancipatória*: em consonância com os fundamentos anteriores entende-se o processo de formação de educadoras/es ambientais não como o acúmulo de conhecimentos, sendo que “o eixo da aprendizagem não é uma “grade curricular” fechada, repleta de saberes pré-definidos, mas principalmente um processo de potencialização dos indivíduos e grupos para transformação de suas realidades” (BRASIL, 2006, p. 13).

4. *Formação de coletivos de Pesquisa-Ação-Participante (ou Pessoas que Aprendem Participando)*: pressupõe que as/os Educadoras/es ambientais devem encontrar no coletivo seu espaço de ação, de vida política, de reflexão, sendo que a formação desses coletivos é um fundamento da proposta “por entendermos que toda(o) educador(a) ambiental, vive intensamente a condição humana (segundo Arendt) de ‘inter homines esse’, ou seja, de estar entre humanos” (BRASIL, 2006, p. 14).

5. *Interdependência e Articulação dos diferentes grupos PAP*: os Coletivos Educadores e os demais grupos PAP encontram limites cotidianos para sua ação, para o acesso a informações,

para a intervenção em políticas públicas. Estes limites só são superáveis pela articulação destes Coletivos na perspectiva de rede, ou seja, PAP 1, 2, 3 e 4 se conectam de múltiplas formas.

6. *Autogestão e continuidade do processo educativo*: O processo de atuação dos grupos PAP deve permitir a elaboração e desenvolvimento de um plano de educação continuada, permanente e autogestionária.

7. *Multiplicidade de espaços e vias educadoras*: O senso comum nos faz pensar no encontro presencial de sala de aula como o único momento da educação, contudo a educação faz parte da vida e como tal deve ser planejada para diferentes espaços e vias. É desejável que a educação seja tanto presencial quanto à distância e difusa.

8. *Diálogo com experiências sociais disponíveis de enfrentamento da problemática socioambiental*: A educação ambiental tem por principal riqueza ser um campo aberto, em permanente construção, assim sendo, a educação ambiental sempre se alimentou, a partir do debate ambientalista, de diversos campos do conhecimento, da sociologia à ecologia, da psicologia à economia, da pedagogia à ciência política, à antropologia.

9. *Totalidade e Permanência*: Toda pessoa tem o direito de participar da definição do futuro do seu país. A idéia da participação de todas/os não significa harmonia ou ausência de conflito, mas sim a busca da democratização da sociedade, do controle social do Estado contribuindo para a superação da desigualdade socioeconômica e política historicamente construídas em nosso país.

10. *Democratização e acessibilidade a informações e aos foros de participação*: As informações, os cardápios de aprendizagem, os foros de participação criados não devem ser privatizados, são espaços e conhecimentos públicos. Deve haver, por parte das/os educadoras/es ambientais, dos coletivos, a busca por socializar práticas, debates e conhecimentos.

Essa proposta é articulada por três Eixos Pedagógicos, conforme segue: i) o acesso a conteúdos e processos formadores através de *Cardápios*; ii) a constituição e participação em *Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem*; iii) a elaboração, implementação e avaliação de *Intervenções Educadoras* como Práxis Pedagógica.

O primeiro eixo prevê o acesso a conteúdos e processos formadores através de “cardápios de aprendizagem”, entendidos como a base para a continuidade e a autogestão do processo educativo. Esses cardápios são constituídos por uma lista de conteúdos a ser acessada pelos sujeitos que atuam nos Coletivos à medida que sintam necessidade.

A idéia de cardápios de aprendizagem possibilita o planejamento das ações educativas de formas mais flexíveis, sem o engessamento dos programas estruturados em grades pré-determinadas, quase sempre por sujeitos alheios ao cotidiano daquela comunidade. Esses cardápios devem proporcionar o acesso a itens de diferentes naturezas: *informativos* que permitam ao/á educador/a ambiental construir um repertório mínimo de modo a participar de forma ativa nos debates sobre as questões socioambientais da região; e *formativos*, os quais auxiliam na construção de metodologias, valores, percepções e atitudes desse/a educador/a (TONSO, 2005).

O *segundo eixo* volta-se para a constituição e participação em Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem, vistas como grupos dialógicos que se empenham em interpretar crítica e historicamente o contexto em que se situam para conduzir à emancipação individual e coletiva.

A proposta dos/as gestores/as de PNEA converge com o que defende Isabel Orellana (2002; 2005) sobre a pertinência da presença da *comunidade de aprendizagem* - CA no processo educativo. A autora afirma que a construção social do conhecimento é um dos princípios básicos em que se apóia a CA, estratégia pedagógica inspirada em práticas educativas que remontam ao final do século XIX (ORELLANA, 2005). A sua incorporação aos processos educativos em EA deve-se aos fundamentos que integram a sua prática: o enfoque comunitário, a participação, a cooperação, a interdisciplinaridade, a resolução de problemas, o vínculo essencial entre processos educativos e realidades sociais, a aprendizagem reflexiva na ação e o enfoque democrático (ORELLANA, 2005). A CA é

uma estratégia pedagógica referencial, que desde uma visão socioconstrutivista e crítica, integra um conjunto de enfoques e estratégias pedagógicas específicas e complementares que tendem a favorecer a co-aprendizagem, e cuja implementação se apóia em um grupo de pessoas que se associam em torno de um objetivo comum de aprendizagem, em uma dinâmica de diálogo, para aprender juntos, resolver um problema que os preocupa e construir um projeto comum (ORELLANA, 2002, p. 225).

Segundo Orellana (2005), em função das intenções e perspectivas adotadas pela CA e o que se deseja alcançar, pode-se distinguir três tendências. Na tendência filosófico-educativa vinculam-se as preocupações da qualidade do ser e a realização do ser humano como ser pensante e reflexivo, sendo que o desenvolvimento de um novo ser requer a recriação de valores essenciais, até um novo atuar e um novo sentido desse atuar, por uma nova ética. Por outro lado, a perspectiva social e comunitária é responsável por orientar a CA às preocupações do desenvolvimento do espírito comunitário e de melhoria da qualidade do meio de vida das comunidades nas quais a CA está implicada. E, por fim, segundo a perspectiva pedagógica, a CA

se preocupa em responder como e por quais meios será alcançado esse novo ser e esse novo atuar, promovendo o planejamento e a implementação de processos pedagógicos que se apóiam na construção social do conhecimento.

Coll (2002), no entanto, ressalta que uma CA deve enfatizar

A visão da aprendizagem como um processo essencialmente construtivo, no qual os aprendizes são ao mesmo tempo sujeitos e protagonistas de sua própria aprendizagem; a visão da aprendizagem como um processo intrinsecamente social, que se apóia nas relações interpessoais e que sempre ocorre em um contexto cultural determinado; a idéia de que a educação escolar, em particular, e a educação formal, em geral, não permitem satisfazer de maneira adequada as necessidades educativas das novas gerações nem do conjunto da população e, por isso, é necessário e urgente revê-los em profundidade (COLL, 2002, p. 28).

Na CA o que realmente importa é a aprendizagem conjunta dos seus participantes e, para que isso ocorra o/a educador/a deve assumir o papel de mediador/a da atividade, deixando ao/a educando/a o papel de falar, questionar, discordar, enfim defender sua posição. O que está em jogo nessas comunidades é a possibilidade de aprender e ensinar de forma conjunta e simultânea.

Por outro lado, o conceito de *comunidades interpretativas* remete ao pensamento de Boaventura de Sousa Santos e ao que este entende como a única forma de combater “os monopólios de interpretação e a renúncia à interpretação” (SANTOS, 2001, p. 95): a proliferação do que denominou comunidades interpretativas. Para o autor,

comunidades interpretativas são comunidades políticas. São aquilo a que chamei neo-comunidades, territorialidades locais-globais e temporalidades imediatas-diferidas que englobam o conhecimento e a vida, a interação e o trabalho, o consenso e o conflito, a intersubjectividade e a dominação, e cujo desabrochar emancipatório consiste numa interminável trajectória do colonialismo para a solidariedade própria do conhecimento-emancipação (SANTOS, 2001, p. 95).

Essa comunidade potencializa “um encontro desestabilizador que transforma nossas certezas, nossa compreensão e nossa ação sobre o mundo” (AVANZI; MALAGODI, 2005, p. 97). Relacionada à idéia de comunidades interpretativas está a de uma apreensão hermenêutica da epistemologia e da ciência e, para Santos, essa compreensão

Visa transformar o distante em próximo, o estranho em familiar, através de um discurso racional (...), orientado pelo desejo de diálogo com o objeto da reflexão para que ele nos *fale*, numa língua não necessariamente a nossa mas que nos seja compreensível, e nessa medida se nos torne relevante, nos enriqueça e contribua para aprofundar a auto-compreensão do nosso papel na construção da sociedade, ou, na expressão cara à hermenêutica, do mundo da vida (Lebenswelt) (SANTOS, 1989, p. 12)

O *terceiro eixo* diz respeito às *intervenções educadoras* como *práxis pedagógica* e se constitui no eixo central do processo formativo em questão, envolvendo ações educacionais

intencionais das/os educandas/os em conjunto com outros sujeitos da comunidade. A idéia de práxis pedagógica que embasa esse eixo traz implícita a necessidade da articulação orgânica de ação e reflexão, partindo-se da premissa que “ação e teoria são indissociáveis em qualquer projeto transformador” (BRASIL, 2006, p. 15).

Essas intervenções são voltadas para as transformações da realidade sócio-política dos sujeitos e dos coletivos e buscam efetivar uma educação que impregne de sentidos as práticas da vida cotidiana, como diz Gutierrez (1999).

A metodologia do programa se apóia na arquitetura da capilaridade que busca estimular o trabalho com grupos denominados “Pessoas que Aprendem Participando” – PAP e tem na pesquisa-ação a sua principal referência. Para as/os autores/as, essa proposta “refere-se ao procedimento democrático e participativo de diagnosticar e interpretar a realidade, sonhar sua transformação, planejar intervenções educacionais, implementá-las e avaliá-las” (BRASIL, 2006, p. 21).

Em 2005, o DEA/MMA lançou, em uma parceria com o Fundo Nacional para o Meio Ambiente – FNMA, um edital para constituição de Coletivos Educadores e, como resultado, foram constituídos vinte e dois coletivos. No ano seguinte, foi realizada uma chamada pública visando ao “Mapeamento de Potenciais Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis”, aprovando cento e vinte propostas. Esses resultados indicam que a proposta foi bem recebida tanto no seio da comunidade acadêmica quanto do movimento ambientalista.

2.2.2.1.1 A Educação Ambiental no ensino superior

A partir da Conferência de Estocolmo, em 1972, foi iniciado um movimento para a incorporação da questão ambiental nas Universidades. Inicialmente, houve a adição do adjetivo “ambiental” às disciplinas existentes (direito ambiental, engenharia ambiental, química ambiental), sem que houvesse a modificação dos conteúdos abordados e da metodologia trabalhada. Antes disso, ainda em 1948, com a criação da União Internacional para a Conservação da Natureza - UICN vislumbrou-se a necessidade de criar programas ambientais nas Universidades da América Latina e do Caribe.

As primeiras orientações para a EA no âmbito universitário foram elaboradas no Seminário sobre Educação Ambiental, promovido pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

- PNUMA e UNESCO, celebrado em Bogotá, como reunião preparatória para a Conferência de Tbilisi. Na Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental realizada em Tbilisi, Geórgia, em 1.977, considerou-se que a Universidade, devido ao seu papel de centro de pesquisa e de formação de profissionais, deveria revisar suas potencialidades e disponibilizar seus planos tradicionais de ensino-aprendizagem para a inclusão da EA em uma abordagem interdisciplinar

Nesse contexto, as orientações da Conferência implicam, dentre outras questões: a) no desenvolvimento de pesquisas abordando a EA; b) na formação de profissionais em nível de graduação para que no âmbito de suas formações atuassem sempre em acordo com as questões ambientais; e c) desenvolvimento de programas de pós-graduação destinados a um pessoal já especializado em certas disciplinas e que adotasse um enfoque pluridisciplinar centrado na solução dos problemas.

Na Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e desenvolvimento, realizada em 1992 no Rio de Janeiro, um dos documentos aprovados pelos signatários do evento foi a Agenda 21. Na Agenda 21 foram sugeridas três áreas programáticas, quais sejam: i) a orientação da educação em direção ao desenvolvimento sustentável, ii) o aumento da consciência dos indivíduos; e iii) o fomento à capacitação.

Algumas das atividades fundamentais relacionadas à primeira área indicavam: a) a necessidade de promover e oferecer cursos interdisciplinares; b) o fortalecimento da pesquisa e de critérios comuns de ensino entre as atividades das Universidades e das redes regionais. Em relação à segunda área, penso que se baseia no entendimento de que toda a sociedade, sem distinções, deve participar e se co-responsabilizar com as soluções da questão ambiental. A extensão universitária é um dos meios pelo qual a Universidade deve promover tal área. Por sua vez, o fomento à capacitação baseia sua ação na compreensão desse como um processo direcionado para a construção de conhecimentos que promovam a emergência de uma consciência sobre as questões que articulam meio ambiente e desenvolvimento.

Em 1995, em São José, na Costa Rica, foi realizada uma reunião com reitores de várias Universidades, a qual resultou na aprovação da “Declaração de Reitores de Universidades para o Desenvolvimento Sustentável e o Meio Ambiente”. O documento definia que as Universidades, enquanto espaços de análise e reflexão crítica, de inovação educativo-tecnológica e núcleos de desenvolvimento cultural, deveriam atuar na busca de um modelo de sustentabilidade. Para que esse objetivo fosse alcançado deveriam comprometer-se com um processo que favorecesse uma

cultura ambiental, a qual impregnasse tanto sua estrutura quanto suas funções acadêmicas e de gestão. Também enfatizou-se o trabalho interdisciplinar na definição das pesquisas e em sua interpretação, permitindo que as decisões a serem tomadas em termos de política socioambiental e de tecnologia fossem melhor embasadas.

Por fim, indica que o compromisso da Universidade com a sustentabilidade supõe a revisão profunda de todas as suas funções essenciais: ensino, pesquisa, extensão e gestão. Ou seja, requer uma transformação profunda na sua estrutura.

A despeito das recomendações desses encontros, a incorporação da EA no espaço universitário ainda requer muitos esforços, especialmente no escopo do ensino de graduação. Percebe-se que os esforços tem se centrado mais na incorporação de uma disciplina à grade curricular, ao invés de transformar os estudos universitários para alcançar a perspectiva integral para a abordagem socioambiental. E mesmo essas disciplinas quase sempre centram sua abordagem nos aspectos ecológicos e tecnológicos da questão, deixando de lado os aspectos sociais e culturais.

Tal situação não avança nos termos e no ritmo que se deseja, tendo em vista que a superação de uma visão fragmentada, dicotômica da realidade e do conhecimento, típica de uma sociedade como a nossa, que se organiza pela divisão do trabalho, pela compartimentalização de saberes e hierarquização das especializações, é uma tarefa que demanda um grande esforço e tempo.

A existência de espaços livres para pensar, criticar e criar é necessária quando se pretende participar do desenvolvimento da sociedade, contribuindo na formação profissional de seus cidadãos. É no exercício de sua liberdade acadêmica que a Universidade torna-se capaz de se orientar para uma atuação contextualizada, associada aos interesses local, regional ou nacional. Deste modo, será possível legitimar o esforço da Universidade na contraposição à tradição normativa do Estado brasileiro em relação à educação superior para a qual se pretendia ser apenas a simples reprodução de fórmulas pré-determinadas.

2.2.2.2 A Educação Ambiental emancipatória

A EA constituiu-se historicamente, ao longo das últimas décadas, enquanto processo social, sendo a sua evolução histórica marcada por tensões internas ao seu campo, as quais resultaram na

forma como a mesma se apresenta atualmente. Em referência ao conceito de *campo ambiental* Carvalho (2001, p. 19) diz que enquanto

espaço estruturado e estruturante, o campo ambiental inclui uma série de práticas e políticas, pedagógicas, religiosas e culturais, que se organizam de forma mais ou menos instituídas, seja no âmbito do poder público, seja na esfera da organização coletiva dos grupos, associações ou movimentos da sociedade civil; reúne e forma um corpo de militantes, profissionais e especialistas; formula conceitos e adquire visibilidade através de um círculo de publicações, eventos, documentos e posições sobre os temas ambientais (CARVALHO, 2001, p. 19).

Nesse sentido a EA, enquanto parte desse campo, caracteriza-se como um espaço polissêmico, constituído por práticas que espelham diversas e diferentes influências, tais como “referências ao conservacionismo, à contracultura, às lutas políticas e à atuação dos organismos internacionais como a ONU e a UNESCO” (LIMA, 2005, p.82).

As diferenças observadas dizem respeito tanto à concepção da questão socioambiental e às formas de atuação, quanto às propostas pedagógicas utilizadas para abordar a temática. Essa diversidade reflete-se na prática educativa dos diversos sujeitos que atuam na área, os “educadores ambientais *strictu senso* e profissionais ambientais que fazem educação ambiental” (CARVALHO, 2001, p. 30).

E, apesar de esses sujeitos afirmarem que suas ações se pautam nos documentos produzidos nas conferências e encontros internacionais de Educação Ambiental, não se observa uma convergência efetiva entre atuação e discurso no interior do campo. Ocorre uma apropriação dos princípios e conceitos de acordo com os interesses e as motivações de cada um e de cada grupo, o que esvazia a EA de sua essência transformadora e emancipatória. Essa diversidade caracteriza a EA desde o seu surgimento como um fenômeno complexo e multifacetado constituído a partir do aporte de diferentes disciplinas, opções filosóficas, atores e espaços, bem como posicionamentos político-ideológicos em relação ao modelo hegemônico de sociedade. Penso, como Loureiro (2004), que essa diversidade gerou uma perda de densidade na compreensão do que é a Educação Ambiental, dificultando a reflexão e o posicionamento perante as variadas perspectivas existentes.

Para Loureiro (2004) existem dois blocos em disputa pela hegemonia do campo da EA, os quais representam compreensões de mundo distintas: o conservador ou comportamentalista e o crítico ou emancipatório.

A abordagem e/ou tendência denominada *EA comportamentalista* ou *conservadora* alicerça-se em uma compreensão de mundo que fragmenta a realidade e defende a superação dos

problemas ambientais sem questionar o modelo adotado. Em certa medida, são revestidas de um componente de mudança, apesar de não atuarem de forma efetiva na transformação do modelo hegemônico capitalista, condição necessária ao enfrentamento da questão socioambiental.

A sua ação também se dá com base em apelos comportamentalistas e individualistas em relação à busca de alternativas para essa problemática ao tempo que excluem a dimensão pública e política inerente à mesma. Para Carvalho (2004), essa perspectiva de EA busca promover e reforçar a adoção de comportamentos ambientalmente corretos e evitando e punindo aqueles considerados inadequados. Esse modelo atua mais na esfera do *adestramento* (BRUGGER, 1999) do que da educação. Como lembra Guimarães (2004a, p. 27) “educação é relação e se dá no processo e não, simplesmente, no sucesso da mudança comportamental de um indivíduo”.

Por outro lado, a despeito das críticas acerca dessa abordagem da EA, não se pode desconsiderar o fato de que essa ainda é a diretriz para boa parte das ações de EA desenvolvidas no Brasil, como já havia alertado Orlandi (1996). Ao analisar materiais impressos que se inscreviam no campo da EA, Orlandi (1996) comprova que a maior parte desses trabalhos inseria-se no campo comportamentalista, assumindo um viés moralista, panfletário e doutrinário. Penso, contudo, que apesar do predomínio dessa abordagem, a crise socioambiental só poderá ser superada por meio da práxis de uma EA crítica e emancipatória.

As abordagens e/ou tendências denominadas *emancipatórias* ou *críticas* contrapõem-se à EA *comportamentalista* ou *conservadora* por considerarem em suas ações a crítica, o conflito, o diálogo e as relações de poder inerentes à sociedade como alicerces na construção de sentidos e na organização espacial em suas múltiplas determinações (GUIMARÃES, 2004b). Estas concepções de EA estão ancoradas numa visão sócio-histórica comprometida com a transformação política e a abertura ao diálogo. E origina-se no escopo das pedagogias críticas e emancipatórias, especialmente dialéticas visando constituir um novo paradigma para uma nova sociedade (LOUREIRO, 2004). Sob a ótica das abordagens fundamentadas na Teoria Crítica, a educação pressupõe a construção social do conhecimento, na qual ler e desvelar o mundo ocorre de forma integrada e integradora, pensando e problematizando a sociedade como uma totalidade complexa. Dessa forma, estimula uma prática social em que emergem e se fortalecem as ideologias contra-hegemônicas.

A opção por essa perspectiva de EA reflete um posicionamento político baseado na compreensão de que a educação e, em especial, a EA deve possibilitar o desenvolvimento de

processos educativos que privilegiem a participação dos sujeitos e coletivos nas decisões sobre os problemas socioambientais que lhes afetam de modo que possam contribuir com a resolução democrática destas questões. Implica em adotar uma abordagem de EA cujo objetivo fundamental seja abordar a essência da interação ser humano-ambiente, assim como a relação saber-poder que está presente no cotidiano das sociedades.

Essa vertente da EA se propõe ser inacabada, construída a partir das idéias e ações da prática educativa. De acordo com Carvalho (2004), uma das pretensões da EA crítica é facilitar

e construir processos de aprendizagem significativa, conectando a experiência e os repertórios já existentes com questões e experiências que possam gerar novos conceitos e significados para quem se abre à aventura de compreender e se deixar surpreender pelo mundo que o cerca (CARVALHO, 2004, p. 21).

Na EA crítica, o processo formativo atua nas relações sujeito-sociedade e, nesse sentido, o sujeito e o coletivo só têm sentido se pensados em relação. Em sentido correlato a autora afirma que

as pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros. Na EA crítica esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas dimensões da ação humana (CARVALHO, 2004, p. 20).

Para Lima (2002, 2004), essa compreensão contribui para a responsabilização do sujeito pelo mundo, consigo próprio e com o ambiente, ao assumir que a sua implementação está fundamentada muito mais no universo da inclusão do que da exclusão, da mudança do que da permanência, da complexidade do que dos reducionismos.

Autores identificados com essa tendência concebem a aprendizagem como uma ação que constrói e relaciona conhecimentos e experiências existentes com questões que possam gerar novas possibilidades e significados para quem se abre à aventura de compreender e se deixar surpreender pelo mundo que o cerca (CARVALHO, 2004). Desse modo, eles reafirmam a noção de inclusão e integração, buscam o sentido de complexidade e procuram superar os freqüentes reducionismos no tratamento da questão ambiental.

Diante de tais premissas, este trabalho toma como referência uma leitura de EA que se propõe crítica e emancipatória e se alia à formação de um campo anti-hegemônico em relação ao paradigma dominante. Todavia, “mais do que tomar simplesmente partido por uma designação em detrimento de outra, importa travar uma luta pelo significado desses termos e dos conceitos a que eles designam” uma vez que o “problema das significações (e dos diferentes mundos que elas

geram) é mais um problema de essência humana que um problema deste ou daquele tipo de abordagem educativa” (FREITAS, 2006, p. 140).

A EA aqui defendida

não atua somente no plano das idéias e no da transmissão de informações, mas no da existência, em que o processo de conscientização se caracteriza pela ação com conhecimento, pela capacidade de fazermos opções, por se ter compromisso com o outro e com a vida (...) É entender que não podemos pensar pelo outro, para o outro e sem o outro (LOUREIRO, 2004, p. 28).

Com base no exposto, formar educadores ambientais na atualidade passa pela compreensão de que é necessário prepará-los para serem intérpretes críticos de situações e contextos em que se inserem e para assumirem um papel participativo na construção de sociedades sustentáveis. E tal atitude exige explicitar os significados e sentidos dos conceitos/temas que dão suporte à proposta educativa coerentes com uma EA crítica.

2.2.3 Formação de educadores/as ambientais e ambientalização da Universidade

Uma parte considerável das reflexões acerca dos processos educativos e das questões socioambientais foi construída a partir de termos que possuem grande complexidade semântica. A própria palavra educação carrega em si uma grande polissemia, implicando interpretações diversas. Isso também acontece com outros termos, a exemplo de formação, projeto, educador/a de modo que ao utilizá-los é necessário precisar *de onde se* está falando, haja vista que os discursos são impregnados por interesses e perspectivas ideológicas e políticas sendo essa compreensão essencial.

Assim, será realizada uma reflexão sobre a inserção da temática ambiental no projeto político-pedagógico visando uma prática educativa crítica e emancipatória.

O projeto político-pedagógico de uma instituição deve refletir os anseios da sua comunidade sobre o tipo de prática educativa que se pretende implementar, com vistas a constituir uma outra sociedade. Para Vasconcellos (2000) o projeto político-pedagógico reflete a sistematização de um processo de planejamento participativo, por isso, possui caráter provisório, o qual se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada que define claramente o tipo de ação educativa que se pretende realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade, assim como um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição (VASCONCELLOS, 2000).

Para Veiga (2001), a palavra projeto vem do verbo projetar, significando lançar-se para frente, estar em movimento e em processo de mudança. Etimologicamente confirma-se esse entendimento do termo que "vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projecere*, que significa lançar para diante" (VEIGA, 2001, p. 12). Nesse sentido,

Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 2001 apud VEIGA, 2001, p. 18).

Sob essa ótica, o projeto político-pedagógico implica uma construção coletiva, constituindo uma comunidade interpretativa na qual os/as participantes do cotidiano universitário podem avaliar o que foi feito e projetar mudanças, ou seja, pensar o que se tem de concreto e trabalhar as utopias. Para Veiga (1998), o projeto pedagógico é um produto específico que reflete a realidade da instituição educacional. Trata-se de um instrumento que permite clarificar a ação educativa dessa instituição em sua totalidade, tendo como propósito a explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação e de avaliação institucional (VEIGA, 1998, p.111–113).

Veiga (1998) e André (2001) afirmam que o projeto pedagógico possui duas dimensões: uma política e outra pedagógica. Assim, o projeto é político no sentido de compromisso com a formação do/a cidadão/a para um tipo de sociedade (ANDRÉ, 2001, p. 189) e é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do/a cidadão/a participativo/a, responsável, compromissado/a, crítico/a e criativo/a (VEIGA, 1998, p. 12). Dessa forma, a "dimensão política se cumpre na medida em que em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (SAVIANI, 1997 apud VEIGA, 2001, p. 13).

Para isso, os sujeitos que compõem a comunidade acadêmica precisam entender que essa é uma construção que também lhes pertence, uma vez que se trata de uma construção “enredada nas lutas e relações sócio-políticas” (PACHECO, 2001, p. 63). Penso, como Tomaz Tadeu da Silva (1998), que

o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é uma relação de poder. O currículo é trajetória, percurso. O currículo é trajetória, viagem percurso. O currículo é a autobiografia, a nossa vida, o *curriculum vitae*: no currículo forja-se a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 1998, p. 155)

Ambientalização ainda é um conceito novo no cotidiano das Universidades brasileiras e “a introdução do novo implica mudança do todo pela mudança das partes” afirma Veiga (2003, p. 269). Nesse sentido, a incorporação dessa “inovação” não será bem sucedida “se os atores não são chamados a aceitar essas inovações e não se envolvem na sua própria construção”, como analisa Benavente (1992) citada por Veiga (2003, p. 269). Nesse sentido, a ambientalização deve ser vista como elemento organizador da prática pedagógica e não como inserção forçada podendo ser sentida como uma violação curricular (LUZZI, 2004).

Para Veiga (2003), o novo só terá sentido ao entrar em relação com o existente e, dessa forma, inovar remete à introdução de algo diferente dentro do sistema, para produzir uma mudança descontextualizada. Veiga (2003) procede a uma análise sobre inovação e projeto político-pedagógico a partir do pensamento de Boaventura de Sousa Santos, sob duas perspectivas: como uma ação regulatória ou técnica e como uma ação emancipatória ou edificante.

Segundo a autora (2003), a inovação regulatória assume o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que irão gerar como produto um documento pronto e acabado, desconsiderando-se o processo de construção coletiva. Dessa forma, pode-se inovar para melhorar resultados parciais de ensino, da pesquisa, da infra-estrutura, porém o processo “não está articulado integralmente com o produto” (VEIGA, 2003, p. 271). O projeto político-pedagógico na esteira dessa inovação voltou-se para a burocratização da instituição educativa, “transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores” (VEIGA, 2003, p. 272).

A análise dessa concepção de projeto político-pedagógico permite relacionar o seu efeito em termos das práticas institucionais acadêmicas. Entre outros aspectos destaco a lógica da estrutura curricular da Universidade moderna, baseada na compartimentalização disciplinar e em conhecimentos desvinculados das demandas cotidianas; a excessiva fragmentação disciplinar; e a desvinculação de saberes da prática e saberes científicos (FRANCO, 2008).

Em um sentido contrário, tem-se a inovação emancipatória ou edificante cujas “bases epistemológicas estão alicerçadas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente” (VEIGA, 2003, p. 274). Dessa forma, procura estabelecer uma relação baseada no diálogo e na comunicação com os saberes locais e os diferentes sujeitos, considerando a sua inserção em um contexto histórico e social próprio. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico enfatiza mais o

processo de construção e parte de um horizonte utópico de superação da reprodução acrítica, da rotina e da racionalidade técnica. Sob esta perspectiva,

o projeto transforma-se em um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 275)

A construção do projeto político-pedagógico implica que a instituição deve enfrentar o desafio de repensar tanto a forma de organização do processo do trabalho pedagógico desenvolvido no seu interior como a sua gestão, o que implica o repensar das estruturas de poder. A elaboração do projeto político-pedagógico, nessa direção torna-se

um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir. Dessa forma, caminhos e descaminhos, acertos e erros não serão mais da responsabilidade da direção ou da equipe executora, mas do todo que será responsável por recuperar o caráter público, democrático e gratuito da educação estatal, no sentido de atender os interesses da maioria da população (VEIGA, 2003, p. 279).

Sob essa ótica, o projeto político-pedagógico amplia a autonomia da instituição. Busco, com essas reflexões, pensar em alternativas visando à construção de uma proposta pedagógica que, inspirada na sociologia das ausências, promova a emergência do “que falta no presente, naquilo que existe. A negatividade do presente não é o que lhe falta, é o que no presente bloqueia aquilo que nos faz falta e a que temos direito” (SANTOS, 2003, p. 786).

À luz desse entendimento penso ser essencial refletir sobre como a Universidade pode, a despeito das condições indicadas na seção anterior, promover um processo educativo que, partindo dos pressupostos da sociologia das emergências, promova “um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das actividades de cuidado” (SANTOS, 2004, p. 794).

Como visto na seção anterior, a Universidade, devido à origem relacionada ao paradigma da modernidade ocidental, tem o seu campo de autonomia limitado por condicionamentos externos. Essa compreensão tem implicações importantes na discussão sobre a ambientalização na Universidade, uma vez que os

interesses disciplinares e profissionais atuam, sem se propor muitas vezes, como mecanismos de resistência institucional às transformações que devem operar no terreno da produção do conhecimento e, dessa maneira, ancorar a Universidade nas margens toleráveis de acordo com o paradigma (RIOJAS, 2003, p. 221).

O cerne da questão diz respeito à como reconstruir, nesse intercâmbio de disciplinas e conhecimentos, os saberes que permitam enfrentar uma problemática tão complexa, e impulsionar no âmbito educativo distintos processos de formação ambiental que permitam à humanidade transitar numa relação ser humano – ambiente baseada no respeito e na responsabilidade consigo mesmo, com os outros e o seu entorno.

Por isso, é importante identificar e analisar as condições reais de assimilação do saber ambiental no interior dos paradigmas legitimados de conhecimento, dentre estes, o conhecimento universitário. Introduzir a questão ambiental na Universidade deve supor o comprometimento político com o seu enfrentamento perpassando toda a sua estrutura administrativo-acadêmica.

Para que a EA alcance seus objetivos, o ideal é que esta possa chegar a todos os lugares e a todos os sujeitos, uma vez que cada um deles desempenha um papel fundamental nessa mudança. Nesse sentido, a formação de profissionais amplamente qualificados com um nível de conhecimentos e habilidades específicas, que permitam desenvolver-se de forma responsável e interdisciplinar ante a problemática socioambiental contribuiria de maneira substantiva.

Outro obstáculo que dificulta a implementação dessa nova racionalidade é de caráter corporativo e pode ser definido como a predisposição refratária dos docentes à aplicação de uma nova metodologia de trabalho docente. Essa nova metodologia pressupõe interação, cooperação e coordenação conjunta para o estudo das questões relacionadas à sustentabilidade socioambiental e requer o estabelecimento de uma nova relação entre os próprios docentes e destes com os/as alunos/as pressupondo que estes assumiriam um papel mais participativo e ativo na sua aprendizagem. Leff (2001) afirma que:

a formação ambiental questiona os métodos tradicionais de ensino, planejando novos caminhos pedagógicos para transmissão do saber ambiental, de um saber não só livresco, mas vinculado à prática, a estreita relação entre pesquisa, docência, difusão e extensão do saber (LEFF, 2001, p. 78)

Como afirmam Buck e Marin (2005), uma educação que se propõe transformadora precisa despertar o conhecimento sobre as malhas do poder e como esse é exercido. Acredita-se que, quando a comunidade tem a compreensão dos condicionantes a que está submetida e consegue refletir sobre as relações entre os mecanismos de exercício de poder e seus reflexos na qualidade ambiental e de vida ela está preparada para enfrentar e buscar solução para os problemas (BUCK; MARIN, 2005, p. 204). Para que isso aconteça, as propostas educativas de EA não podem restringir-se à transmissão de informações técnicas

Estabelecer o contato direto dos alunos com a realidade socioambiental é fundamental no processo educativo, de outra maneira, não poderiam compreender o ambiente e seus problemas como algo próximo e que os afeta diretamente. Desse modo, a relação entre a Universidade e a sociedade deve ser concebida sob a premissa da cooperação através do estabelecimento de uma relação sinérgica. Contudo, como visto anteriormente, isso não pode significar simplesmente a adaptação da instituição universitária ao mercado de trabalho. A Universidade pública deve articular o processo de formação à constituição de outro projeto de sociedade, quiçá mais sustentável. Para isso é preciso formar profissionais críticos, reflexivos e sensíveis às mudanças que devem ocorrer no mundo da produção.

Em relação ao desafio e à necessidade da transformação estrutural da Universidade, Riojas (2003, p. 224-228) destaca alguns níveis que devem ser trabalhados no ensino superior para que a complexidade ambiental seja incorporada. São eles: i) nível *conceitual-paradigmático* destina-se à internalização da dimensão ambiental ao objeto de conhecimento próprio de cada disciplina e a rearticulação do conhecimento ambientalizado para compreender a complexidade ambiental; ii) nível *pedagógico-didático* direciona-se a desvelar as implicações pedagógicas, didáticas e técnicas do processo educativo, visando promover a aprendizagem por meio das conexões e da interrelação do próprio campo de saber com outros, assim como reconhecer a incompletude da área de especialização disciplinar ou profissional em cada caso; e iii) nível *ético-epistemológico* busca reconsiderar o processo de construção do conhecimento e a política por trás deste, em função de um projeto socioambiental.

A incorporação destes níveis possibilita que a Universidade promova um questionamento integral, nos aspectos teórico, pedagógico, institucional e político.

2.2.3.1 Pressupostos teórico-metodológicos da formação em Educação Ambiental

Nos últimos tempos, tem sido muito criticado um modelo de formação prescritiva e planificada que segue uma lógica tecnicista e instrumental e se apóia na organização de estímulos, que conduzam a uma uniformização dos seus resultados, tal qual preconiza o projeto político-pedagógico regulador. Em tal modelo, a noção de formação é reduzida e se organiza em função de resultados quantificáveis e avaliáveis, na aquisição de competência, concretizados em conhecimentos, comportamentos e habilidades previamente estabelecidos.

A lógica por trás desse modelo é a de uma didática racional que controla rigidamente cada uma das etapas do processo formativo. É uma formação centrada na aquisição e acumulação de conhecimentos; implica teoria e prática, sendo a prática uma aplicação da teoria. Como visto, essa perspectiva instrumental surgiu com o paradigma da ciência moderna, de clara pretensão objetiva, empírica e quantitativa, no qual a condição do ser humano é reconhecida por suas ações produtivas, seus fins e não leva em conta seus processos.

Essa forma de conceber a formação, entrincheirada na instrumentação e na aquisição de técnicas, própria da racionalidade instrumental no exercício da docência, não permite atender as exigências inerentes ao ato de educar. Por isso, requer-se pensá-la a partir de processos contínuos nos quais o sujeito se reconheça verdadeiramente, ao reconhecer a diversidade inerente à existência dos humanos com suas formas diferenciadas de pensar, sentir e sonhar, como defende o projeto político-pedagógico emancipatório.

O conceito de formação que referencia este estudo converge com o defendido por Severino (2006):

O sentido aqui é exatamente aquele da constituição do sujeito que não tem molde onde se encaixar, para se enquadrar, medidas para se medir. Um sujeito totalmente contingente, com muitas precárias referências históricas para se guiar em sua existência. Precisa ser, ou melhor, vir-a-ser sem que caminhos precisos estejam previamente traçados (SEVERINO, 2006, p. 631).

Também se apóia em Gadamer (1998) que, a partir de uma leitura de Hegel, aponta como característica universal da formação a de estar aberta ao diferente, para a necessária confrontação com o estranhamento. O processo de formação coerente com os tempos atuais deverá levar em consideração propostas que permitam enfrentar a imprevisibilidade e a incerteza. A formação deve possibilitar a intervenção nos contextos sociais e considerar os/as educandos/as como protagonistas de sua própria formação, com possibilidade de realizar a leitura crítica do mundo. Nessa acepção de formação deve-se considerar como as trajetórias pessoais de cada sujeito definem como cada um se constitui, caracterizando a sua subjetividade.

Segundo Gadamer (1998) formação é o processo por meio do qual se adquire a cultura, como o modo especificamente humano de dar forma às disposições e capacidades do ser humano. A característica desta perspectiva é o de estar aberto aos outros. As teses centrais da obra de Gadamer relacionadas à educação podem ser entendidas com diversos sentidos: cada um educa a si mesmo porque, sobretudo, a aprendizagem depende de cada um; o sujeito se educa junto com outros sujeitos porque os humanos existem em conversação e é em relação com outros que se

constituem. Ou seja, ao educar nos educamos, não pelo êxito que se obtém, mas porque ocorre o encontro e a comunicação com outros sujeitos.

Na língua alemã, o termo *bildung* (formação) está vinculado às idéias do ensinar, da aprendizagem e da competência profissional. Relaciona-se também à cultura que um sujeito possua, ao seu conjunto de experiências de aprendizagem. O termo enfatiza mais o resultado do que o processo. Segundo Gadamer (1998), o resultado não se produz nos mesmos termos que os objetivos técnicos, uma vez que surge do processo interior de formação e conformação e se encontra, por isso, em um constante desenvolvimento e progressão. Ou seja, seus objetivos não são exteriores à formação e só podem ser encontrados no ato reflexivo do/a educador/a. Por isso, a formação vai além do mero cultivo de capacidades prévias; refere-se à cultivar uma disposição para o inesperado. De certa forma, *Bildung* oferece a capacidade para a auto-compreensão e a compreensão do mundo a um só tempo. Trata de assumir, como Gadamer, a formação como o encontro consigo mesmo, o repensar das ações humanas, desde a relação com o entorno, como processo de interação para a aquisição da cultura.

Essa concepção de formação compreende que cabe à educação “fornecer a cartografia de um mundo complexo constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 1996, p. 77). Apresenta, ainda, convergência com a proposta habermasiana, a qual pressupõe a competência da formação em desenvolver uma racionalidade crítica com vistas a auxiliar os sujeitos a identificar os problemas com que se defrontam, a contextualizá-los e a delinear processos de ação.

O processo de formação não deve centrar-se apenas no desenvolvimento cognitivo do/a educando/a, mas possibilitar a compreensão de que ele/ela é parte fundamental nesse movimento de mudança socioambiental. São muitos os problemas que uma educação desse tipo encontrará no interior de uma instituição universitária, tendo em vista o exposto no item anterior e aspectos tais como a excessiva disciplinarização e o academicismo entendido muitas vezes como falta de contato com a realidade. Desta forma, o desafio é que não basta formar sujeitos capacitados, importa que os mesmos sintam-se comprometidos de forma responsável e ativa com a busca de soluções para os problemas socioambientais.

Segundo Castro (2000):

(...) a formação de educadores ambientais implica uma reformulação metodológica, conceitual e curricular, ou, ainda, um novo tipo de docente. Esse professor deve assumir o conhecimento enquanto um processo dialético resultante da interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, a dimensão afetiva, a visão da complexidade, a contextualização

dos problemas ambientais. A metodologia do ensino deve recorrer ao conflito cognitivo, visando a reconstrução conceitual. O simples transplante de procedimentos “tradicionais” seria uma contradição e uma visão equivocada da educação ambiental. Na medida em que devemos estar em sintonia com os pressupostos da Educação Ambiental, como interdisciplinaridade, visão holística, participação, contextualização e conceito pluridimensional do meio ambiente (...) (CASTRO, 2000, p. 45).

Este enfoque requer uma mudança nas concepções disciplinares tradicionalmente utilizadas pelos professores universitários para organizar o conhecimento e sua produção. E esbarra em duas questões essenciais – a estrutura curricular disciplinar e a atitude dos docentes frente a novas formas de trabalho.

Sobre a estrutura curricular, percebe-se que o currículo no ensino superior, assim como nos demais níveis de ensino, organiza o conhecimento em diferentes disciplinas as quais tendem a fragmentar um âmbito que já é por si especializado.

Gonzalez-Gaudiano (1997, p. 270-271), ao discutir sobre o currículo na formação do profissional em educação ambiental no ensino superior, identifica quatro eixos curriculares que devem permear de forma inter-relacionada todo o plano de estudos. São eles:

- a) eixo de formação *epistemológico-teórico*, que abarca a fundamentação e a consistência de estudos teórico-metodológicos e as investigações científicas de paradigmas emergentes relacionados à educação ambiental, buscando desenvolver a capacidade de construir explicações próprias da realidade;
- b) eixo de formação *crítico-social*, que busca propiciar a compreensão da complexidade ambiental por meio da problematização das questões socioambientais, frente às dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas e éticas e aos seus contextos globais, regionais e locais;
- c) eixo de formação *ecológico-ambiental*, que visa contextualizar os fenômenos e as dinâmicas do meio ecológico e natural para proporcionar bases e princípios gerais para a compreensão da complexidade ambiental e
- d) eixo da formação *pedagógica*, que apresenta intervenção crítica por meio da prática social educativa nos processos e nas práticas de educação ambiental como base norteadora na formação do profissional educador ambiental.

Segundo Sorrentino (2000), existem algumas características essenciais que deveriam ser consideradas no processo de capacitação do educador ambiental:

- a) Disponibilizar repertórios sobre meio ambiente, ecologia e ambientalismo, educação e educação ambiental;
- b) Promover uma reflexão crítica sobre os mesmos em relação à realidade e aos sonhos/desejos/utopias individuais e coletivos;
- c) Estimulá-lo a acreditar e a exercitar a sua capacidade de atuação, individual e coletiva, de forma a contribuir para que o mesmo ocorra com as pessoas e grupos com os quais atua;
- d) Possibilitar o contato com métodos e técnicas de educação ambiental que possam ser por eles “editados” e apropriados para suas práticas cotidianas;
- e) Fomentar e apoiar a compreensão do/a educador/a ambiental como pesquisador/a e do processo de educação ambiental como um processo de “pesquisa-intervenção educacional” voltado à solução de problemas e à incorporação de valores voltados à sustentabilidade em suas dimensões social, ambiental, econômica, cultural e espacial;
- f) Contribuir para a organização de “comunidades de aprendizagem” e “redes de comunicação”, que possibilitem a educação continuada e ampliem a potência dos indivíduos para intervirem na transformação da realidade na direção de suas utopias” (SORRENTINO, 2000, p. 35).

O processo formativo, coerente com o disposto acima, congrega em sua proposta conceitos, como: saber ambiental, participação, sustentabilidade.

Para Leff (2001) o saber ambiental é uma possibilidade de ambientalizar o conhecimento. Para tal, o saber ambiental deverá ser um saber que emerge de outra atitude relacional, que considera o ambiente como lugar de exercício da democracia e como ponto de partida de todo ser. Nesse sentido, a democracia e o diálogo de saberes exigem uma expansão da ética.

Se a formação é concebida a partir dessa visão, as necessidades do processo formativo podem ser trabalhadas e negociadas coletiva e continuamente no decorrer da própria ação. Deve-se considerar o educando como sujeito da sua própria formação e, por conseguinte, comprometido com o processo de levantamento das necessidades, passando pelo planejamento, execução e avaliação da sua formação. Dessa forma, a educação pode ser garantia de emancipação dos sujeitos.

Um conhecimento construído sobre essa base dará subsídios para que os/as educandos/as consigam resolver as situações problemas com que irão se defrontar ao longo da vida. Para que

isso ocorra, reafirmo a necessidade de uma reorientação nos modos de agir e pensar dos educadores/as e dos/as educandos/as, para que atuem juntos na consolidação de práticas educativas diferenciadas por meio de uma razão que dialoga e que esteja voltada para o entendimento, como defende Habermas na TAC. A partir dessa reorientação “a racionalidade ali presente emancipa os sujeitos que dela participam” (PRESTES, 1998, p. 124).

Sauvé e Orellana (2001) afirmam que o processo de formação ambiental que atenda a esses objetivos deve observar os seguintes princípios: i) um *enfoque experiencial*, que significa aprender a pedagogia da EA na ação educativa cotidiana, experimentando os enfoques e as estratégias com os participantes da ação; ii) um *enfoque crítico* das realidades sociais, ambientais, educacionais e pedagógicas, que possibilita identificar os aspectos positivos assim como os limites, as rupturas, as incoerências e os jogos de poder, com o objetivo de transformar as realidades problemáticas; iii) um *enfoque prático* que associa a reflexão à ação; iv) um *enfoque interdisciplinar* que implica a abertura a distintos campos de saberes, para enriquecer a análise e a compreensão das realidades complexas do meio ambiente; v) um *enfoque colaborativo e participativo*, pois o caráter complexo do meio ambiente requer que seja abordado conjuntamente, fazendo convergir olhares, saberes e esperanças de cada um.

Sob esse ponto de vista, a interdisciplinaridade torna-se a alternativa para a superação da idéia de que o conhecimento se processa em campos fechados em si mesmos, desconsiderando-se os contextos histórico-culturais. Para Pontuschka (1993), a interdisciplinaridade representa uma metodologia na qual se respeita a especificidade de cada área, com o intuito de estabelecer e compreender as relações entre os conhecimentos sistematizados, ampliando-se o espaço de diálogo em prol da negociação de idéias e da aceitação de outras visões. Especialmente na relação educando/a-educador/a é necessário que tanto um/a quanto outro/a se abram para o diálogo e para as diferenças. Por outro lado, a multi e a pluridisciplinaridade referem-se à *justaposição* de duas ou mais disciplinas de um curso, sem que sejam definidos objetivos pedagógicos comuns, portanto, sem que haja interconexão entre as disciplinas.

Segundo Gadotti (2000), a prática pedagógica interdisciplinar em termos metodológicos implica:

- a) integração de conteúdos; b) passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento; c) superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa, a partir da contribuição das diversas ciências; d) ensino-aprendizagem centrado numa visão que aprendemos ao longo de toda a vida (educação permanente) (GADOTTI, 2000, p. 222).

A idéia de “integração de conteúdos” requer esclarecimentos a fim de dirimir possíveis enganos, haja vista que a interdisciplinaridade tem sido frequentemente confundida com essa idéia. Porém, a integração é um processo construtivo, em que o sujeito apropria-se dos conteúdos do conhecimento o que possibilita perceber as interconexões entre os mesmos, tornando-se assim, capaz de vislumbrar e de compreender a realidade numa perspectiva complexa. Desse modo, a relação entre interdisciplinaridade e integração é complementar.

Por sua vez, o termo sustentabilidade tem o propósito de remeter ao entendimento de perenidade e estabilidade ao longo do tempo (FERREIRA, 2005). Esse termo passou a ser usado com muita frequência, contudo, suas concepções se diferenciam muito, tanto no campo prático como teórico.

Na década de 70, com o início do processo de expansão do capitalismo neoliberal e com a percepção de que o mundo vivia uma crise ambiental, emergiram as primeiras referências para incorporação da sustentabilidade no âmbito de uma nova proposta de desenvolvimento. O levantamento histórico sobre o termo sustentabilidade indica que o mesmo surgiu nos documentos resultantes da Conferência de Estocolmo em 1972, mas só adquire consistência enquanto conceito a partir de 1987, com a apresentação do Relatório Brundtland, produzido pela Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento – CMMAD, que apresenta o conceito de Desenvolvimento Sustentável como possibilidade de atender às necessidades presentes sem comprometer a possibilidade de que as gerações futuras satisfaçam as suas próprias necessidades.

No entendimento de Ruscheinsky (2004), sustentabilidade passou a ser a palavra mágica na ordem do dia. O autor entende que se trata de um conceito amplo admitindo variações de acordo com os interesses e posicionamentos, e que, por ser recente, está sujeito a controvérsias, ambigüidades e dilemas quanto a seu uso e significado. O autor afirma, ainda, que uma das questões-chave da sustentabilidade diz respeito à tensão entre crise ambiental e mudança social e que, nesse sentido, a reflexão conceitual sobre sustentabilidade obriga-nos a um

(...) redimensionamento das instituições, dos Estados nacionais, no sentido da centralização ou descentralização das decisões quanto ao que diz respeito à popularização do processo de formulação de políticas públicas (RUSCHEINSKY, 2004, p. 18).

Dessa forma, a busca por uma definição do conceito continua até hoje sendo objeto de disputas e reflexões. Para alguns autores Desenvolvimento Sustentável - DS relaciona-se intrinsecamente com crescimento e com as mudanças econômicas (BRUSEKE, 2003; LEFF,

2001); para outros, tem a ver com uma disputa de poder político-ideológico nos rumos conceituais de desenvolvimento (RUSCHEINSKY, 2002; LAYRARGUES, 1997).

Para Sauvé (1999), o termo sustentável acentua a estreita relação entre economia e ambiente, sobressaindo-se o p lo desenvolvimentista da questão. Assim, DS surge como um conceito muito atrativo por gerar a esperança de articular o diálogo entre o mundo econ mico, o político e o ambiental. Como resultado, o conceito de DS tornou-se bem diversificado e incorporado por várias correntes que possuem diferenças em termos de origem, orientação política e proposta metodológica.

Diante da indagação sobre a possibilidade de construção da sustentabilidade a partir de aspectos objetivos e subjetivos, Ruscheinsky (2004) argumenta que é preciso, em primeiro lugar, libertar o pensamento e a imaginação dos lugares comuns do discurso social dominante, ousando pensar as potencialidades de outras experiências exemplares que apostam efetivamente em outros modos de cooperação produtiva, de solidariedade, de vida.

Leff (2002), por sua vez, entende que está surgindo um movimento o qual se articula para a construção de um paradigma alternativo de sustentabilidade em que emergem proposições de projetos sociais baseados na produtividade da natureza, nas autonomias culturais e na democracia participativa. E que, nessa perspectiva, a sustentabilidade trata da “reaproximação da natureza e da re-invenção do mundo, não só de um mundo no qual caibam muitos mundos, mas de um mundo conformado por uma diversidade de mundos, abrindo o cerco da ordem econ mico-ecológica globalizada” (LEFF, 2002, p. 31).

Para Ruscheinsky (2004), a possibilidade de uma sociedade sustentável enfrenta paradoxos socioambientais: de um lado, o desenvolvimento da subjetividade, da valorização das diferenças, da autonomia dos sujeitos sociais, da valorização da multiplicidade de saberes, da democracia, da cidadania e do enaltecimento da criatividade; de outro, a massificação do consumo, da colonização da lógica do capital, do modelo hegemônico, entre outros. Ele afirma que existem possibilidades de brechas no modelo, por meio da redução do consumo desenfreado, que deve ser substituído por outro significado a ser construção e legitimado socialmente, como a mediação e a possibilidade de emergência de uma esfera crescente de vida comunitária, de cooperação voluntária e auto-organizada, de atividades solidárias e altruístas.

  no diálogo estabelecido entre essas dimensões que se encontra a relevância da sustentabilidade socioambiental. Nesse contexto, a sustentabilidade defendida aqui não é

sinônimo de DS, e está relacionado à uma idéia plural, a qual ressalta os aspectos social e político, e com as possibilidades de mudanças do paradigma dominante.

Participação é outro conceito que deve perpassar a proposta político pedagógica em EA de acordo com esta perspectiva. Para Gohn (2003), o conceito de participação permite várias interpretações, de acordo com o paradigma analítico adotado. No paradigma liberal, a participação objetiva o fortalecimento da sociedade civil com vistas a evitar as ingerências do Estado, tais como controle, tirania e interferência na vida dos indivíduos (GOHN, 2003). Por sua vez, o paradigma democrático acredita que a soberania popular é o princípio regulador da forma democrática, concebendo a participação como um fenômeno que ocorre tanto na sociedade civil quanto no escopo das instituições formais políticas.

A autora indica que dentro do paradigma democrático tem-se, de um lado, a concepção revolucionária, estruturada a partir de coletivos organizados que lutam contra as relações de dominação e defendem a divisão do poder político. Nessa concepção, o sistema partidário é um ator fundamental. Propõe-se, ainda, a substituição do modelo instituído, baseado na democracia representativa, por outro, o da democracia participativa. Por sua vez, a concepção democrática-radical objetiva fortalecer a sociedade civil com vistas à construção de outros caminhos que impliquem em uma realidade social mais justa e igualitária (GOHN, 2003).

Sawaia (2001) ressalta que a discussão sobre participação indica constantemente um posicionamento acerca das concepções de sociedade, cidadania, ética, justiça, desigualdade e exclusão social. Demo (1999) concebe a participação enquanto um processo inacabado, em permanente construção e, portanto, como uma conquista. Dessa forma, não pode ser entendida como uma dádiva, uma concessão ou algo preexistente. Para o autor (1999) o estudo do fenômeno participação implica compreendê-lo no contexto da tendência histórica à dominação e conquista de poder, sendo ele próprio uma forma de poder.

De forma complementar, Sorrentino (2002) afirma que essa discussão remete às condições concretas que viabilizem a participação, como: i) disponibilização de informações, sem as quais o/a cidadão/o tem seu horizonte de participação restringido; ii) promover espaços de locução que possibilitem aos sujeitos dialogarem acerca da temática para formação de opinião; iii) os espaços de locução devem permitir que decisões sejam tomadas e para isso devem ser criados mecanismos de representatividade iv) é necessário prover as condições objetivas que atendam as necessidades básicas, a exemplo de espaço físico e formas de transporte. O processo participativo ocorre na

prática dos sujeitos e precisa de constante reflexão, pois muitas vezes este é vivido, mas nem sempre compreendido.

Quando se busca relacionar essas questões com a incorporação da dimensão ambiental na Universidade, comumente, vislumbra-se a sua promoção no âmbito do ensino de pós-graduação, em especial, a *lato sensu* ou especialização. De fato, a pós-graduação parece ser o espaço mais adequado para o estabelecimento de um programa ambiental específico, por ter maior abertura na incorporação interdisciplinar da dimensão ambiental. Segundo Riojas (2003, p. 236), há algumas razões que fazem da pós-graduação a alternativa para trabalhar com a questão ambiental de forma complexa e interdisciplinar, como: os sujeitos que têm acesso a esses programas de pós-graduação, além de possuírem conhecimento de um campo de saber específico, possuem experiência de trabalho que lhes permite ter vivência direcionada a alguns problemas ambientais e isso tornará possível o enfoque interdisciplinar e uma visão mais complexa sobre os problemas por estarem mais abertos a mudanças e inovações.

No Brasil, as experiências relacionadas à formação de especialistas em educação ambiental se dão principalmente por meio de programas de pós-graduação *lato-sensu* e *stricto-sensu* em conhecimento e o desenvolvimento da sociedade, os cursos de pós-graduação *lato-sensu*, do tipo especialização, são iniciativas bastante comuns e interessantes em vários programas educação ambiental propriamente dita, e/ou por meio de temática afim ou ainda por área de concentração que esteja vinculada à educação ambiental. Como Carvalho (2001, p. 165) afirma, esse reconhecimento passa pela conjugação da aquisição de um saber, da titulação formal e da rede de relações que geralmente se constrói nessas esferas.

Nessa caminhada por uma educação ambiental que estimule o repensar das bases do conhecimento e o desenvolvimento da sociedade, os cursos de pós-graduação *lato-sensu*, do tipo especialização, são iniciativas bastante comuns e interessantes em vários programas e departamentos, contribuindo para a inserção da dimensão ambiental no ensino superior, em perspectiva interdisciplinar e também em reflexão sobre a ambientalização.

3 METODOLOGIA

Uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento.

Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida.

Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema. Em outras palavras, uma teoria só realiza seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. É essa intervenção do sujeito que dá ao termo **método** seu papel indispensável.

Edgard Morin

A definição do método a ser adotado no processo de pesquisa geralmente se traduz em uma série de dificuldades para os/as pesquisadores/as e gera inúmeros questionamentos. No caso de uma pesquisa cujo objeto de estudo é a Educação Ambiental e a problemática socioambiental essa escolha torna-se mais complicada devido, inclusive, ao caráter multidimensional do tema que não permite decomposição ou redução, como advoga a ciência clássica. Concordo com Martins que:

Ao partirmos do princípio de que a educação não expressa apenas um projeto científico ou racional, acentuamos o caráter plural da ação educativa, pois esta se realiza a partir de uma variedade de valores e de crenças, de ideais e de situações, que é ilusório tentar controlar *a priori* (MARTINS, 1998, p. 32).

Ao construir o caminho metodológico desta pesquisa, alguns pontos de partida foram delineados como guias iniciais do processo. Devido às limitações para a compreensão e interpretação do objeto de estudo a partir de uma única perspectiva ou área de conhecimento houve a necessidade de, ao longo do processo, repensá-los e modificá-los, resultando em uma aproximação com a abordagem multirreferencial. Nesse sentido Ardoino afirma que:

a abordagem multirreferencial propõe-se a uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não-redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos (ARDOINO, 1998, p. 24).

Burnham (1998, p. 45), por sua vez, define multirreferencialidade como “uma perspectiva de apreensão da realidade através da observação, da escuta, do entendimento, da descrição, por óticas e sistemas de referências diferentes, aceitos” como definitivamente irreduzíveis uns aos

outros e traduzidos por linguagens distintas, supondo como exigência a capacidade do pesquisador de ser poliglota e “de ter uma postura aberta” (BURNHAM, 1998, p. 45).

Situar-se de acordo com uma perspectiva interpretativa, tal qual é a intenção desse estudo, significa estar atento para escutar os relatos dos sujeitos com quem interage e compreender que, nesse processo, o que realmente importa não são as perguntas formuladas, mas as respostas e os significados subjacentes a estas. De fato, a minha pretensão é apresentar uma interpretação dos significados sociais relacionados com as práticas educativas de EA em uma instituição social em particular – a Universidade pública, e não perseguir explicações causais e predições.

Os pressupostos da abordagem multirreferencial preconizam a utilização de referenciais teórico-metodológicos diversos para a realização de um estudo. Ou seja, é importante buscar o aporte de diferentes disciplinas e tentar relacioná-los ao objeto em estudo numa perspectiva de melhor compreender o que está em pauta. Para tal, o/a pesquisador/a deve intentar compreender os sentidos e significados que os sujeitos dão ao fenômeno para, a partir daí, elaborar uma síntese.

Neste processo, é essencial a descrição³ cuidadosa dos fatos e considerar a utilização de processos de interpretação, compreensão e explicitação do contexto. Outro conceito que emerge dessa abordagem é o de *implicação* do/a pesquisador/a, e coloca em xeque outro pilar da racionalidade: o distanciamento entre pesquisador/sujeito e objeto. Barbier apud por Martins (1998, p. 29) define implicação como:

engajamento pessoal e coletivo do pesquisador e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passadas e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sócio-político em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento (BARBIER, 1997 apud MARTINS, 1998, p. 29).

3.1 Método de pesquisa

Para atender aos propósitos desse estudo, escolhi o método qualitativo de coleta e interpretação de dados, uma vez que o mesmo oferece instrumentos que contribuem para a compreensão dos significados dos discursos e práticas relacionadas aos processos de formação em Educação Ambiental na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Tal método

³ Alain Coulon (1995, p.51) adverte que “não se deve confundir a descrição com o relato que não dá conta da natureza interna das coisas, limitando-se a exprimi-la, enquanto a descrição, pelo fato de se basear em um pressuposto hermenêutico, é um modo de apresentação que permite, ao mostrar sua organização interna, apreender seu sentido”.

possibilita a identificação de percepções, sentimentos e valores expressos nos documentos institucionais e nas entrevistas com os docentes do curso de especialização em Educação Ambiental para a Sustentabilidade desenvolvido na UEFS.

As habilidades do/a pesquisador/a relacionadas à *escuta sensível* do ambiente social são fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa na abordagem qualitativa. Nessa abordagem, o meio social é estudado com o intuito de compreender as relações sociais de acordo com as condições em que estas ocorrem. Ou seja, evita-se manipular as variáveis do ambiente em estudo.

Outro aspecto característico da pesquisa qualitativa é o entendimento de que a ação humana se dá num contexto histórico específico, o que aponta a necessidade de se considerar as circunstâncias em que se inserem. Fatores como as condições econômicas, as relações políticas e culturais, devem ser observadas, pois possuem relevância para o entendimento da temática em foco. Tais premissas determinam o procedimento adotado nas etapas que compõem a pesquisa. Assim, o material coletado deve expressar a riqueza dos significados dados pelos sujeitos e que estão presentes nas distintas fontes de informação. Interessa compreender como estes entendem a proposta formativa em EA e como se incorporam os seus pressupostos na prática cotidiana. Nessa abordagem, os resultados da análise dos dados são consequência da percepção de um contexto situado em um tempo e um lugar determinado, influenciado pelas interações entre sujeitos e coletivos filiados a matrizes ideológicas distintas.

A partir das conclusões obtidas com a pesquisa do mestrado, surgiu a necessidade de identificar e analisar aspectos relacionados à constituição e realização de alguns cursos de formação em EA com o intuito de oferecer subsídios para a formulação de políticas públicas nesta área pelas Universidades. A abordagem da pesquisa começou a ser delimitada nesse período.

Como a intenção era enfocar propostas que fossem baseadas em princípios semelhantes ao do curso então analisado, decidi desenvolver a pesquisa tendo como objeto o curso de especialização em Educação Ambiental para a Sustentabilidade, oferecido pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. A composição da amostra de sujeitos a serem entrevistados não obedeceu a critérios estatísticos, mas exclusivamente a fins qualitativos em que, intencionalmente, se priorizou a atuação e vinculação a um curso de especialização em EA que estivesse na gênese da RUPEA.

O curso de especialização em Educação Ambiental para Sustentabilidade, é oferecido na Universidade Estadual de Feira de Santana desde 2001. Quando as entrevistas foram realizadas

(primeira quinzena de 2004) a terceira turma estava em fase de elaboração do trabalho final. O curso, que é interdepartamental, tem como sede/referencial a Equipe de Educação e Estudos Ambientais – EEA.

As orientações da modalidade de estudo de caso foram escolhidas por serem as mais adequadas às características do objeto: a implementação de uma proposta educativa diferenciada, desenvolvida em uma Universidade pública e voltada a formação de educadores ambientais. Nessa perspectiva de pesquisa o foco de interesse é a definição da singularidade do objeto, identificando e entendendo o que o mesmo tem de único e particular, para posteriormente estabelecer as inter-relações com a bibliografia e experiências sobre a temática geral. Considerei também as afirmações de Becker (1999) e Lüdke & André (1986) sobre o que caracteriza tal modalidade e a pertinência de sua utilização em pesquisas na área das ciências sociais e da educação, especificamente. O desenvolvimento do estudo foi dividido em três fases: exploratória, coleta e análise dos dados.

3.1.1 Fase exploratória

Com base nas conclusões e indicações da pesquisa citada anteriormente e no exame da literatura referente ao objeto em foco, tracei um plano geral que melhor se adequasse aos contornos do trabalho e a pesquisa foi iniciada. Nessa etapa, foram pré-definidos quais instrumentos seriam utilizados na coleta dos dados e como os mesmos seriam analisados. Após essas definições, foi estabelecido o contato inicial com a coordenação do curso para informar sobre a intenção de realizar o estudo, bem como solicitar o apoio dos/as docentes envolvidos/as.

Nesse momento, é necessário registrar que já havia uma aproximação entre a pesquisadora e docentes do curso em estudo, decorrente de contatos anteriores para conhecimento do programa de coleta seletiva desenvolvida no campus da UEFS, da participação na RUPEA e de haver coordenado curso com proposta semelhante na UESB, estando cadastrada no curso da UEFS como consultora permanente.

Como foi dito, esses cursos deram origem à rede e, obviamente, possibilitaram a criação de laços entre as equipes das três Universidades que iniciaram o diálogo - UESB, UEFS e USP. A proposta de pesquisa foi bem recebida e os/as coordenadores (da EEA e do Curso de especialização) colocaram-se a disposição para auxiliar no que fosse necessário ao

desenvolvimento do estudo: acesso aos documentos (projeto do curso, monografias defendidas pelos/as estudantes) e mediação no contatos com os/as docentes.

Defini como instrumentos para a coleta dos dados a realização de entrevistas com os/as docentes e a análise documental (projetos dos cursos).

3.1.2 Coleta de dados

A análise completa e detalhada das informações é uma das principais características do estudo de caso. A coleta de dados foi iniciada pela análise documental – basicamente o projeto do curso - com o intuito de entender o que estava subjacente á sua proposta: constituição da equipe de docentes, pressupostos epistemológicos e metodológicos, avaliação e acompanhamento.

Considereei pertinente o uso dessa técnica por possibilitar o acesso a informações que ajudariam a conhecer melhor o contexto em que o curso estava inserido e como os sujeitos envolvidos concebiam o objeto de estudo. Além disso, a análise de documentos constitui-se em uma fonte privilegiada de informações que podem auxiliar sobremaneira o/a pesquisador/a nas fases posteriores da pesquisa, uma vez que o mune de evidências sobre o assunto em questão.

No segundo semestre de 2003 realizei a leitura cuidadosa do projeto do curso para a sistematização inicial das informações. A essa sistematização foram acrescidas as reflexões advindas da base teórica utilizada e, a partir daí, procedi a uma categorização inicial com vistas à elaboração do roteiro de entrevista.

.O entendimento da entrevista como um instrumento extremamente útil na “captação imediata e corrente da informação desejada”, assim como a percepção de que a mesma “ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34) conduziram à elaboração de um roteiro semi estruturado. Pretendia, com isso, direcionar o diálogo a partir da recepção dos/as entrevistados/as.

Com as entrevistas, pretendi obter informações que possibilitassem a construção da identidade dos/as docentes e que demonstrassem a diversidade de formação e de formas de aproximação com o campo ambiental, assim como o entendimento do que caracteriza um processo de formação em educação ambiental. Interessava captar como construíam suas identidades em relação a esse campo. Tal interesse foi motivado pela afirmação de Larrosa (1996) de que a aventura de se autonarrar é interminável, levando-nos a compreender que “o eu não é

senão uma continua criação, um perpétuo devir, uma permanente metamorfose” (LARROSA, 1996, p. 481). Nesse sentido, quando a pessoa “se lê e se escreve – ou se escuta e se fala -, coloca-se em movimento e mantém sempre aberta a interrogação acerca do que se é” (Larrosa, 1996). Nessa perspectiva, não intentei extrair verdades dos meus interlocutores.

Como o foco central da pesquisa está direcionado aos/as docentes do curso no roteiro constavam questões relacionadas: a) a aproximação com o campo da EA e ao curso; b) ao entendimento do campo epistemológico e metodológico da EA; c) ao conhecimento do referencial epistemológico e metodológico que subsidia a proposta político-pedagógica do curso; e d) a identificação de características do educador ambiental que se aproxima do campo da EA em que se baseia a proposta do curso.

O corpo docente do curso é constituído por 25 professores e professoras com titulação de mestres e doutores/as. Deste universo, 20 são integrantes do corpo docente (efetivos/as e visitantes) da UEFS e 05 são convidados/as e possuem vínculo com outras Universidades (UESP, UESB e Universidade Federal da Bahia – UFBA). Além disso, a atuação é diferenciada no curso, sendo que 01 docente (convidada) apenas ministra disciplina, 13 ministram disciplinas e orientam os/as estudantes na realização das pesquisas e 08 docentes que só orientam.

Desse universo, foram entrevistados/as onze docentes (cinco mulheres e seis homens), dos quais nove são integrantes do quadro de docentes efetivos da instituição e um/a era professor/a temporário/a na categoria de Professor/a Visitante. Devido ao período em que as entrevistas foram realizadas - férias coletivas na UEFS, foi possível entrevistar apenas os sujeitos referidos acima. Esses/as docentes são provenientes de diversas áreas de formação (Agronomia, Engenharia, Serviço Social, Biologia) o que, por si só, evidencia uma diversidade de olhares e percepções presentes no processo educativo em questão sendo extremamente interessante para os propósitos do estudo.

Não houve uma definição prévia sobre quais docentes seriam entrevistados/as, mas dependeu da disponibilidade dos/as mesmos/as para a realização das entrevistas. Essas foram realizadas nas dependências da EEA/UEFS (exceto uma realizada na residência da docente), de forma individual, com duração média de 40 (quarenta) minutos, realizadas entre os dias 06 e 11/01/2004 na cidade de Feira de Santana/BA. As entrevistas foram gravadas com a autorização dos/as entrevistados/as, com o compromisso de que os seus nomes seriam omitidos, evitando-se quaisquer restrições à livre expressão das opiniões. Por esse motivo, cada um dos/as 10

entrevistados/as recebeu uma identificação aleatória, com a utilização da letra “D” que identifica a profissão de Docente precedida da numeração de 01 a 10 (Figura 2).

Docente	Graduação	Pós-Graduação	Atuação no curso
D01	Exatas	Exatas	Orientação
D02	Exatas	Exatas	Docência/orientação
D03	Ciências Agrárias	Humanas	Docência/orientação
D04	Saúde e biológicas	Biológicas	Docência/orientação
D05	Biológicas	Ciências Agrárias	Orientação
D06	Humanas	Humanas	Docência/orientação
D07	Ciências agrárias	Ciências Agrárias	Docência/orientação
D08	Biológicas	Humanas	Docência/orientação
D09	Exatas	Exatas	Orientação
D10	Exatas	Saúde pública	Docência/orientação
D11	Exatas	Exatas	Orientação

Figura 2 - Perfil dos sujeitos da pesquisa

Fonte: Projeto (2003)

Encerrada a etapa de coleta de dados, haviam sido gravadas 06 fitas com registros das entrevistas. Durante a análise dos dados surgiram algumas dúvidas que foram sanadas, pelo/a coordenador/a do curso, por meio de comunicação eletrônica.

3.1.3 Análise dos dados

Para analisar os dados coletados, optei por utilizar a Análise de Discurso (AD), uma vez que na AD “procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral” (ORLANDI, 2005, p. 15). Entende-se que a língua é “condição de possibilidade do discurso” e o discurso é “a palavra em movimento” (ORLANDI, 2005, p. 22). Como indica Orlandi (2005), a AD pode contribuir para colocar o sujeito “em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem” (ORLANDI, 2005, p. 9-10). Conforme Orlandi (2005) o discurso não é uma fala; é um objeto teórico que se tem acesso através dos enunciados dos textos. Sendo o texto a unidade de análise, a materialização do discurso, “não são documentos que ilustram idéias pré-concebidas, mas monumentos nos quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de leituras” (ORLANDI, 2005, p. 63).

Compreender como se constitui o(a) sujeito-educador(a) do curso de especialização e a relação desse/a sujeito-educador/a com o conhecimento da EA emancipatória é a pretensão a

partir da análise dos textos produzidos (documentos e entrevistas) para assim, “apreender os mecanismos pelos quais se fixam certos sentidos e não outros” (ORLANDI, 1999, p. 21). Entendo que os textos, enquanto unidades de análise, já estão interpretados e que os enunciados já têm filiações e que, agora, cabe a mim, como pesquisadora, compreender os gestos de interpretação ali existentes. Como afirma Orlandi “os sentidos não se esgotam no imediato. Tanto é assim que fazem efeitos diferentes para diferentes interlocutores” (ORLANDI, 2005, p. 50).

Não é minha pretensão esgotar a descrição de todas as relações que possam aparecer nos textos, mas “numa primeira aproximação, aceitar um recorte provisório” (FOUCAULT, 1997, p. 33). Parto, assim, do entendimento de que “nem os sujeitos, nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados” (ORLANDI, 2005, p. 37), o que pode possibilitar que uma mesma expressão possua significados diferentes. A isso se chama polissemia.

Adotei os seguintes procedimentos para a exploração e análise dos dados, definição das categorias e a posterior interpretação.

Transcrição textual das entrevistas – a transcrição foi feita de forma rigorosa, no período de março a maio de 2004, após a escuta cuidadosa e repetida das fitas.

Leitura dos textos das entrevistas – li e reli o texto transcrito de cada entrevista com o objetivo de uma aproximação maior com o universo dos/as docentes entrevistados/as.

Ordenamento das informações em função dos temas – nessa etapa os textos foram decompostos e as questões lidas e relidas em uma imersão maior. As idéias foram sistematizadas e organizadas em unidades de análise a partir das semelhanças e divergências encontradas.

Análise e interpretação das informações de acordo com os significados, tendências convergentes e divergentes – teve como base a análise do discurso da fala dos sujeitos, em cada uma das categorias definidas.

Elaboração conceitual preliminar dos resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A verdade mágica da descoberta não está em procurar novas paisagens, mas em desenvolver novos olhos”.

Marcel Proust

A variedade de percepções descrita por Proust retrata fielmente a relação entre pesquisador/a e objeto de estudo, que ocorre num processo recíproco e contínuo de interconstrução o qual foi vivenciado amplamente neste estudo. Foram várias idas e vindas, inúmeras opções de ordenamento do texto iniciadas e abandonadas. Na verdade, sinto-me receosa ante a responsabilidade de apresentar toda a riqueza que permeou essa viagem, na qual procurei valer-me de *novos olhos* e *outros olhares* para compreender os sentidos que dão significado ao objeto desta pesquisa.

A apresentação a seguir retrata uma dentre as várias interpretações possíveis e foi construída a partir do entrelaçamento, da escuta e da reflexão oriundas do encontro entre as questões que subsidiaram as minhas buscas, as falas dos/as docentes entrevistados/as, as vozes dos documentos analisados e dos/as autores/as lidos/as, os quais me acompanharam cotidianamente ao longo desses anos. Nessa trajetória, assumi o desafio de, inspirada em Carvalho (2004), adentrar na

dinâmica das relações entre indivíduo e sociedade, entre campo e trajetória, entre sujeito e sua historicidade, para aí compreender a educação ambiental como um ponto de inflexão nas histórias de vida onde se dá o encontro de um tempo social, um tempo vivido e um tempo narrado (CARVALHO, 2004, p. 25).

Optei por apresentar os resultados em três momentos. Em um primeiro movimento busco situar o Curso de Especialização em Educação Ambiental para a Sustentabilidade no interior da Universidade Estadual de Feira de Santana, entendida aqui como o espaço de formulação do discurso produzido e materializado no curso, enfocando os movimentos que culminaram na sua criação, bem como os aspectos administrativos e estruturais que definem a sua configuração atual.

Para compreender a construção de sentido do processo educativo em estudo, procurei, num segundo momento, desvelar as opções epistemológicas e metodológicas que deram forma ao Projeto do Curso, as quais deveriam tornar-se referência e serem reconstruídas pelo coletivo envolvido com a proposta do curso. Num terceiro movimento, busquei entender qual a percepção que os sujeitos docentes têm sobre o Curso e o profissional educador ambiental formado neste.

4.1 Situando o Curso de Especialização em Educação Ambiental

O Curso de Especialização em Educação Ambiental para a Sustentabilidade – CEAS é desenvolvido desde 2001 pela Equipe de Estudos e Educação Ambiental da Universidade Estadual de Feira de Santana – EEA/UEFS e pretende ser um *espaço de formulação* de uma prática educativa diferenciada.

Com o intuito de construir um discurso sobre a EEA/UEFS que fosse interior a ela mesma, ou seja, que representasse a auto-imagem da Instituição, utilizei como referências para a construção dessa seção a análise dos textos e documentos (administrativos e didático-pedagógicos) disponibilizados em seu sítio eletrônico¹, a exemplo do Relatório de Atividades de 2007 e do Projeto do Curso.

Essa seção encontra-se dividida em três momentos que representam espaços-tempo inter-relacionados, quais sejam: a) conhecer a UEFS, b) situar a EEA no âmbito da UEFS, e c) estrutura do CEAS.

4.1.1 A Universidade Estadual de Feira de Santana

A UEFS situa-se na cidade de Feira de Santana, Estado da Bahia. Foi criada em 1968 no escopo de uma política de educação delineada pelo Governo do Estado da Bahia, intitulada Plano Integral de Educação, a qual tinha como foco a ampliação e expansão do sistema de ensino em seus vários níveis, com o objetivo de preparar profissionais para o processo de industrialização. Nesse contexto, foram envidadas ações para a interiorização do Ensino Superior, naquela época concentrado essencialmente na capital do Estado. Em um primeiro momento, foram criados Cursos Superiores voltados à Formação de Professores, por meio de Licenciaturas que visavam precipuamente à formação de quadros docentes para a Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Na década de 1960, o município de Feira de Santana já era considerado um importante centro polarizador de desenvolvimento do interior do Estado e esta constatação foi decisiva para que se instituisse em sua sede, no ano de 1968, a Faculdade de Educação. Em 1970, foi criada a Fundação Universidade de Feira de Santana – FUFES, através da Lei Estadual nº 2.784, de

¹ www.uefs.br.

24.01.70. A FUFBS foi criada sob a vigência da Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e organizada de acordo com o projeto elaborado pelo Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público, vinculado à Universidade Federal da Bahia – UFBA, tendo sua estrutura fundamentada em dois princípios básicos da Reforma Universitária: o de não duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes e o da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. A organização estrutural baseia-se na articulação entre Departamentos e Administração Superior eliminando a coordenação administrativa em nível intermediário (faculdades, institutos ou centros).

Em 1972, o Instituto Bahiano do Fumo doou a área destinada ao Campus Universitário. Em seguida, iniciou-se o processo de implantação da Fundação, sendo a solicitação concedida por meio do Parecer nº26, de 27.01.76 do Conselho Federal de Educação - CFE e posterior Decreto Federal nº 77.496, de 27.04.76. Posteriormente ocorreu o processo da Reforma Administrativa do Estado, o qual extinguiu a Fundação Universidade de Feira de Santana (Lei Delegada nº 11) e criou, em 30.12.1980, através da Lei Delegada nº 12, a Universidade Estadual de Feira de Santana para funcionar sob a forma de Autarquia Estadual.

A partir de então, foi iniciado o processo de organização estrutural e acadêmica da UEFS, com aprovação do seu Regimento (Decreto Estadual nº 28.168, de 25.08.81), e dos regulamentos internos dos Departamentos, da Reitoria e dos Conselhos Superiores. O processo de credenciamento da Instituição foi encaminhado posteriormente, o qual foi efetivado através da Portaria Ministerial, nº 874, de 19.12.86, sucedendo ao Parecer CFE nº 660, de 06.10.86.

A UEFS, assim como as demais Universidades Estaduais da Bahia, tem sua organização administrativa, acadêmica e de pessoal orientada e regida pela Lei Estadual 7.176, de 10.09.97 (que reorganizou as Universidades Estaduais da Bahia) e pela Lei Estadual nº 7435, de 30.12.98 (que organiza a estrutura da Administração Pública do Poder Executivo Estadual). O Quadro Docente é regido pela Lei nº 8.352, de 02.09.2002 (Estatuto do Magistério Público das Universidades do Estado da Bahia) e o Quadro Técnico-Administrativo é submetido à Lei nº 6.677/94, de 26.09.94, posteriormente alterada pela Lei 7.023, de 23.01.97 (Estatuto dos Servidores Cíveis do Estado da Bahia). A UEFS teve o seu credenciamento (autorização para o funcionamento por mais 08 anos) aprovado pelo Conselho Estadual de Educação - CEE e sancionado por meio do Decreto 9.271 de 14.12.2004.

O funcionamento interno, no âmbito da autonomia que lhe é conferida, é regido por seu Estatuto, Regimento Geral e Regimento dos Conselhos Superiores e Regulamentos Internos, sendo os primeiros aprovados pelo antigo CFE e os demais pelos Conselhos internos.

No parecer do CEE acerca do credenciamento da UEFS a relatora do processo apresenta uma interessante análise sobre o contexto atual do Ensino Superior:

O compromisso com a qualidade com a elevação e melhoria da Educação Básica deve constituir-se em foco da UEFS e de toda e qualquer instituição de Ensino Superior. A participação nos movimentos sociais, a luta por níveis de desenvolvimento humano promissores, tudo isso precisa permear a vida acadêmica. São, portanto, muitas faces de um objetivo maior: promover uma *sociedade educativa*, como quer a UNESCO (SEC/CEE, 2004, p. 29).

No parecer do CEE afirma-se que “o destino de uma Universidade Pública está estreitamente ligado às transformações e perspectivas novas que ela possa trazer ao desenvolvimento de sua Região, do seu Estado e do País” (SEC/CEE, 2004, p.29). E, de modo geral, as Universidades estaduais da Bahia são tomadas como centros propulsores do desenvolvimento regional, sendo-lhes atribuídas e exigidas diversas responsabilidades nesse sentido. Para Demo (2005) uma das conseqüências da não disponibilização do conhecimento a todos e a todas é que a cada dia torna-se mais patente a “correlação entre oportunidade educacional e oportunidade de vida” (DEMO, 2005, p. 5). Isto é, a ausência de ações governamentais que sejam efetivas no sentido de suprir as carências sociais de modo geral levou os indivíduos, assim como os coletivos “a identificar a educação em geral e educação superior em particular como chave do futuro” (DUDERSTADT, 2000 apud DEMO, 2005, p. 6).

Entretanto, a falta de uma política efetiva do Governo do Estado voltada para esse setor cria uma série de obstáculos para que isso seja viabilizado. Em decorrência disso, a relatora do CEE afirma em seu parecer:

As dificuldades de recursos financeiros, a conseqüente dificuldade de fixação de quadros docentes capacitados, os níveis salariais não satisfatórios, a instabilidade de perfis no mercado profissional, a indiscutível crise da situação educacional brasileira e, de forma especial, a própria crise da Universidade no Brasil neste momento, inclusive, em perspectiva de reforma, constituem riscos que a UEFS, partícipe desse contexto amplo, tem que enfrentar (SEC/CEE, 2004, p. 29).

A fala acima remete à discussão sobre o entendimento do Estado de que a educação é um gasto e não como investimento social e político. Nesse sentido Chauí afirma: “é pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade” (CHAUÍ, 2003, p. 10).

A despeito dessas questões “percebemos [que a UEFS] tem intentado, cada vez mais, atender às necessidades de sua área de abrangência” (SEC/CEE, 2004, p. 29). Ao tempo em que assume as oportunidades inerentes a uma região em parte privilegiada por sua localização, a UEFS também convive com enormes problemas decorrentes do fato de essa mesma região possuir grande parcela do seu território no denominado *polígono das secas*². Assim como quase todo o território brasileiro, em especial a região Nordeste, o município de Feira de Santana apresenta nítidos contrastes: ao lado de um visível desenvolvimento econômico, indicadores sociais demonstram que mais de um terço da população situa-se na faixa de pobreza.

O parecer do CEE chama a atenção para a seguinte situação:

Obviamente, dificuldades internas precisam ser superadas. O exercício de maior transparência em todas as decisões precisa ser intensificado e procedimentos devem ser aprimorados no sentido de uma comunicação mais visível entre a comunidade acadêmica e a Administração Superior; o incremento de bolsas de iniciação científica deve ser objetivo permanente; a auto-avaliação necessita de instrumentos mais sólidos, não podendo o processo sofrer solução de continuidade (...) (SEC/CEE, 2004, p. 30).

No relatório da UEFS de 2007 os/as gestores/as reconhecem essas dificuldades que limitam uma atuação mais efetiva e relacionam tais problemas ao seu atual Estatuto o qual foi elaborado ainda na década de 1970 não correspondendo mais à dinâmica atual da Universidade e da sociedade. O documento informa, ainda, que as medidas adotadas pela Instituição em direção a uma reorientação na sua atuação são muitas, dentre as quais se destaca a elaboração de um novo Estatuto.

A proposta de discussões do novo documento prevê a participação democrática com vistas à sensibilizar e congregar toda a comunidade. Nessa perspectiva iniciou-se, em 2007, uma série de debates, com a participação das comunidades internas e externas, para a construção do novo Estatuto da Instituição. A iniciativa, que vem integrando o plano de metas da atual gestão, pretende discutir, avaliar e revisar os instrumentos que regulam a administração e as relações institucionais da UEFS (UEFS, 2008, s/d).

No momento em que a UEFS procura redefinir-se, é salutar refletir sobre os caminhos que podem ser trilhados tendo em vista que esse processo tem coincidido comumente com a adaptação da Universidade ao seu tempo histórico, envolvendo aspectos como: mercado, tecnociência, organização eficaz e tecnicismo produtivista, resultando no abandono do “perfil institucional em

² O termo *Polígono das Secas* designa um território reconhecido como sujeito a períodos crítico de prolongadas estiagens e compreende os Estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e Norte de Minas Gerais. Trata-se de uma divisão regional efetuada em termos político-administrativo e não corresponde à zona semi-árida, pois apresenta diferentes zonas geográficas com distintos índices de aridez, indo desde áreas com características estritamente de seca, com paisagem típica de semi-deserto a áreas com balanço hídrico positivo (CODEVASF, 2008).

prol do perfil organizacional” (LEOPOLDO E SILVA, 2006, p. 199). O autor chama a atenção para a necessidade de a universidade colocar-se “um pouco fora do seu tempo, ao mesmo tempo enraizada nele, histórica e socialmente, mas, também projetando-se para fora de seu tempo, no limite, contradizendo-o” exatamente para se criar condições de repensar os interesses e a hegemonia do paradigma dominante como questões relativas a “espaço político-institucional construído e mantido de acordo com um interesse fundamental: a liberdade da reflexão como critério ético da liberdade da ação conseqüente” (LEOPOLDO E SILVA, 2006, p. 201).

Seria redundante insistir nas conseqüências que a opção por esse outro perfil traria. Na verdade, ao se definir como missão ser uma universidade cujas ações de ensino, pesquisa e extensão, voltam-se para a melhoria da qualidade de vida, a preservação da identidade cultural, o avanço do conhecimento científico-tecnológico e ao desenvolvimento sustentável do Semi-árido Baiano no qual está inserida, percebe-se um caminhar no sentido de superar o modelo atrelado ao paradigma da regulação. Contudo, o cuidado é essencial para que desvios não ocorram e os propósitos democráticos que pressupõem a participação de toda a comunidade no seu planejamento não sejam desconsiderados.

Nesse sentido é importante observar o que a própria Instituição aponta: torna-se imprescindível a retomada do Projeto Político Institucional, com as decorrentes reformulações dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e dos respectivos Currículos, visando, inclusive, à necessária ampliação do número de vagas, com a otimização do funcionamento do turno da noite e a adoção de novas tecnologias educacionais. O segundo ponto é a ação acadêmica direcionada para atender à auto-exigência de esta Instituição ser social e geograficamente referenciada, à vista da ênfase no desenvolvimento sustentável como diretriz para a produção do conhecimento, em específico, no âmbito regional do semi-árido (UEFS, 2008, p. 21). Nesse contexto, penso como Demo (2005, p. 26), que a “universidade do futuro é que o sabe desenhar, questionar e promover o futuro, incluído aí sempre também a questão ética”.

Enfim, a Universidade é um organismo dinâmico, com ações de impacto a curto, médio e longo prazo. Desse modo, ao lado da consolidação de princípios e da fundamentação de políticas que regem o cotidiano dessa instituição, tem-se uma permanente necessidade de re-construção de parâmetros e de re-avaliação de práticas. Nesse contexto, emergem não apenas os realinhamentos do ensino decorrentes da pesquisa e da extensão, e vice-versa, como também as constantes e

necessárias reformulações de currículo (com impacto direto na configuração de encargos docentes nas áreas de conhecimento).

A Pós-Graduação *lato sensu* tem início na UEFS, ainda no ano de 1982, com a criação, no Departamento de Saúde, do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior Aplicada à Área de Saúde. Desta data até o ano de 2007, foram oferecidos 92 cursos, perfazendo um total de 4.258 especialistas qualificados. Atualmente, são ofertados 16 Cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, atendendo a um universo de 408 alunos. A especialização é voltada para a atualização em uma área específica, constituindo-se, também, em um embrião para cursos de Mestrado e Doutorado.

Segundo o relatório, a política de fomento à pesquisa na UEFS consubstancia as atividades de ensino e de extensão universitária, refletindo na comunidade/sociedade na forma de contribuição do desenvolvimento científico, tecnológico, socioeconômico, artístico-cultural e político (UEFS, 2008, p.62). Por outro lado, a UEFS exerce as atividades de extensão, visando, primordialmente, à articulação com o ensino (graduação e pós-graduação) e com a pesquisa. A extensão é entendida como

uma constante retroalimentação, pois, à medida em que a UEFS leva o conhecimento fruto da sua produção acadêmica para a sociedade, através de seminários, ações em campo (cursos, intervenções, atendimentos, etc.), fornece, para a academia, problemas de estudo, que condicionam o direcionamento de cursos, pesquisas e eventos acadêmicos (UEFS, 2008, s/p).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico - PPP da instituição, o foco central da sua ação diz respeito à produção e socialização do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico, visando à eliminação da pobreza e da exclusão social, prioritariamente, da região do semi-árido (UEFS, 2008).

Do ponto de vista do seu PPP, o desenvolvimento e a modernização de uma região estão associados à existência de *recursos humanos* ³capacitados em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades locais. Entende que com o extraordinário avanço do conhecimento é impossível fornecer *treinamento* completo apenas na graduação e assim os cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) complementam o saber adquirido incentivando o trabalho de pesquisa, de investigação científica e aperfeiçoamento profissional (UEFS, 2008). A presença dos termos em destaque no discurso institucional permite aludir à necessidade de pensar sobre os sentidos que cada palavra assume. Nesse caso, remetem ao entendimento de um processo

³ Grifos meus.

educativo que visa a regulação e à padronização, contrários, portanto, à missão defendida e à visão de uma universidade que pretende “ser a imagem prática daquela sociedade igualitária capaz de promover a convivência humana pela via da tolerância e valorização das diferenças (DEMO, 2005). Na verdade, remete a um desafio de ordem ética e política sob a premissa de que:

A educação superior é um patrimônio público na medida em que exerce funções de caráter público e ético, muito mais que uma simples função instrumental da capacitação técnica e treinamento de profissionais para as empresas. Essa função pública é a sua responsabilidade social (SOBRINHO, 2005, p. 170).

4.1.1.1 Equipe de Estudo e Educação Ambiental – *espaço de formulação*

O surgimento da Equipe de Estudo e Educação Ambiental relaciona-se diretamente ao I Seminário de Educação Ambiental, realizado em dezembro de 1990 na UEFS. Ao final do referido evento foram aprovadas algumas recomendações, dentre elas: a criação de uma equipe interdisciplinar de Educação Ambiental e que a Universidade envidasse esforços com vistas ao manejo adequado do lixo produzido em seu interior. Nesse contexto, foi criada em 1991, por meio da PORTARIA Nº 471/91, a Equipe de Educação Ambiental da Universidade Estadual de Feira de Santana - EEA/UEFS, com o objetivo de implementar ações de Educação Ambiental na Universidade, estendendo-se à Região de Feira de Santana. Tal iniciativa caminha em concordância com as recomendações resultantes dos encontros oficiais e que indicavam a necessidade de criação de centros ou núcleos interdisciplinares no âmbito das instituições de ensino superior, com o objetivo de articular as questões ambientais e as relacionadas ao desenvolvimento em uma perspectiva de formação de pessoas e elaboração de projetos de pesquisa e extensão.

Inicialmente a EEA foi composta por docentes oriundos/as, em sua maioria, do campo das engenharias e o foco principal das suas atividades eram os projetos na área de resíduos sólidos, conforme relata o/a entrevistado/a:

Este grupo da Equipe de Estudo de Educação Ambiental começou inicialmente a trabalhar com lixo e nós tínhamos este enfoque de Educação Ambiental (D 10, entrevista).

Frente a isso, pode-se inferir que os discursos e as práticas adotados àquela época pelos/as integrantes da EEA reproduziam, em certa medida, as tônicas conservacionistas presentes nos documentos produzidos nas conferências e documentos oficiais.

No início dos anos 2000, houve uma diferenciação na dinâmica dos/as docentes e estudantes devido ao afastamento de alguns/as para cursar pós-graduação e para atuar em outras esferas ou instituições (Secretarias de Meio Ambiente e de Ciências e Tecnologia do Estado da Bahia, por exemplo). Nesse período, também houve a aproximação de outros/as docentes e estudantes ao cotidiano da EEA. Em decorrência, muitos trabalhos novos foram delineados, dentre eles o processo de construção e formação do Conselho Gestor do Lago de Pedra do Cavalo e a implantação da pós-graduação *lato sensu* por meio do Curso de Especialização em Educação Ambiental para Sustentabilidade - CEAS. A partir de então pode-se perceber a ênfase em uma proposta de EA mais condizente com os princípios de transformação social.

Para o coletivo da EEA estas ações consolidaram-na enquanto contexto interdisciplinar. O coletivo conta atualmente com a presença de docentes e profissionais de diversas áreas de conhecimento lotados nos diversos departamentos da Instituição (Departamento de Tecnologia - DTEC, Departamento de Biologia - DBIO, Departamento de Exatas - DEXA, Departamento de Educação - DEDU, Departamento de Ciências Humanas e Filosofia - DCHF). Essa estrutura também possibilitou um diálogo com diferentes órgãos e instâncias da sociedade civil organizada, setores públicos do Estado e a academia.

Seus integrantes entendem que a EEA se consolidou como uma instância que viabiliza qualitativamente a tríade ensino, pesquisa e extensão dentro da universidade. Nesse sentido, corrobora a reflexão de Tozzoni-Reis (2001) que acredita que espaços como esse podem garantir a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, consolidando projetos interdisciplinares e se construir em atendimento à indissociabilidade concreta do ensino, da pesquisa e da extensão.

Retomo a reflexão de Santos (2006) acerca da transição paradigmática entendida como “um ambiente de incerteza, de complexidade e de caos que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade (SANTOS, 2002, p. 257), por entender que implícito no discurso do coletivo da EEA está o vislumbamento de que suas ações podem contribuir para essa transição no interior da UEFS e nas áreas de abrangência das suas atividades acadêmicas.

Ao iniciar os seus trabalhos, a EEA teve como sede um barracão com área de 80m² que abrigava a infra-estrutura necessária as suas atividades administrativas e para o processamento dos

resíduos sólidos gerados na UEFS. Posteriormente, houve um investimento da própria Universidade voltado à melhoria da infra-estrutura espaço da EEA, sendo que em 20 de outubro de 1998 foi inaugurada a nova sede, com uma área construída de 492m² a qual abriga: recepção e área de exposição, oficina de papel, auditório para 50 pessoas, administração, área de armazenamento dos recicláveis e setor de compostagem. Nesse espaço, existe um acervo bibliográfico relacionado à temática de Meio Ambiente, Educação Ambiental e resíduos sólidos disponível à comunidade interna e externa à UEFS. Possui também equipamentos como computadores, impressoras e scanner adquiridos com recursos de projetos e convênios.

Em 2001 foi realizado o planejamento estratégico da EEA que resultou na redefinição das linhas e grupos de pesquisa inseridos na nova configuração da equipe e da denominação da equipe que passou a ser conhecida como Equipe de Estudo e Educação Ambiental. No planejamento estratégico definiu-se como missão “potencializar a construção de sociedades sustentáveis através de processos educacionais emancipatórios e do desenvolvimento de tecnologias apropriadas”. A noção de EA definida aqui indica de forma mais incisiva o seu caráter interdisciplinar e a perspectiva político-pedagógica em que são considerados os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais dos problemas ambientais.

Nesse contexto, a equipe tem como propósito transformar a EEA em um centro de pesquisas em Educação Ambiental, com atuação especialmente na região do semi-árido baiano, por meio de projetos e pesquisas que contribuirão para a melhoria da qualidade de vida da população baiana. A ação da EEA foi subdividida em três grandes linhas: i) Gestão Ambiental do Campus: resíduos sólidos e Educação Ambiental; ii) Desenvolvimento de Tecnologias Apropriadas: resíduos sólidos, recursos comuns e sustentabilidade de sistemas de produção; e iii) Capacitação e Organização Social: currículo e Educação Ambiental, Educ-Ação Ambiental do campo, Educação Ambiental Popular e Pesquisa-ação Participante e memória e meio ambiente.

Com o passar do tempo e a consolidação da equipe houve a necessidade de pensar e planejar formas de capacitar os/as profissionais que residiam e ou atuavam na região de abrangência da UEFS para atuar de forma multidisciplinar e/ou interdisciplinar em torno da temática ambiental, uma vez que “curso na área de educação ambiental vem sendo constantemente demandado à EEA por profissionais da região e inclusive de outros estados, por cartas, correio eletrônico e telefonemas” (PROJETO DO CURSO, 2003, s/p). Tal assertiva é reforçada pelo/a entrevistado/a:

(...) houve demandas da sociedade além das questões relacionadas especificamente ao lixo, às questões ambientais, outras problemáticas ambientais do Estado da Bahia, de Feira. Uma das demandas que a gente recebia (telefonemas, cartas, e-mails) provavelmente, porque o nome da equipe era de Estudo de Educação Ambiental, é se havia um curso *de especialização* ou mestrado na área (D 10, entrevista).

Nesta época um grupo de discentes e docentes da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo – ESALQ/USP, coordenado pelo Prof. Dr. Marcos Sorrentino, foi designado para o desenvolvimento de atividades no município de Candeal-Ba no âmbito do Programa Universidade Solidária. Esse grupo se aproximou da EEA/UEFS com o intuito de incorporar aos trabalhos do Programa Universidade Solidária as universidades locais que já desenvolviam trabalhos na região e, conseqüentemente, conheciam de forma mais aprofundada as especificidades regionais e locais.

A Equipe de Educação Ambiental aqui ela existia desde 92 e, em função do programa Universidade Solidária no ano de 99, tinha tido contato mais próximo com Marcos Sorrentino. Também acho que em 98 no Congresso Nacional de Meio Ambiente da Bahia e tinha dito pro Marcos do interesse em desenvolver um curso (D 10, entrevista).

A partir dessa aproximação iniciou-se um processo de reflexão interna da equipe sobre a possibilidade de oferecimento de um curso de Especialização que abordasse a temática da EA, mas que também promovesse a compreensão da necessária integração das instituições universitárias intra e extra-muros para construir um processo educativo mais democrático, que abordasse o tema do meio ambiente e que se baseasse nas potencialidades locais.

Nesse período um grupo de docentes da UESB, campus de Jequié, foi incorporado ao diálogo e entre 1997 e 2000 buscou-se formas de implementar uma ação conjunta voltada à formação de *agentes locais de sustentabilidade*. Em uma reunião do Conselho do Curso de Especialização da ESALQ/USP o Prof. Marcos Sorrentino esclarece:

(...) essa brincadeira começou em 1997, junto com o pessoal de Jequié e Feira de Santana, discutindo os programas de extensão universitária e a necessidade que esses programas tinham de estar mais colados com uma demanda que a sociedade apresentava de ter pessoas em cada município, em cada local, fazendo ambientalismo, fazendo agitação ecológica, fazendo educação ambiental no município (LEPA, 2001, s/p).

De fato, o coletivo intentava estabelecer processos formativos baseados em: a) uma compreensão mais abrangente do conceito de sustentabilidade; b) o entendimento do papel da Universidade enquanto interlocutora com diferentes grupos sociais; e c) no desenvolvimento de uma ciência que atendesse a estes pressupostos. Essas idéias estão presentes na fala de Sorrentino:

Essa foi a grande motivação: como é que a gente podia contribuir para esse processo de formação de agentes locais de sustentabilidade e mais do que isso, como é

que a gente poderia contribuir para a Universidade estar comprometida com isso e se capacitando para fazer isso. A gente também sentia a enorme carência de quadros na Universidade para esse tipo de trabalho (LEPA, 2001, s/p).

Essa fala traz outra questão ao debate que se relaciona à formação de profissionais para atuar com as questões socioambientais, tanto externamente quanto internamente, aos quadros das Universidades. Ou seja, naquela época havia a clareza de que a maioria das Universidades não possuía em seus quadros docentes que dominassem o repertório necessário para desenvolver uma proposta educativa no formato pensado.

A idéia de realizar cursos de especialização em Educação Ambiental nas três instituições foi se consolidando e, no caso específico da EEA, optou-se pela contratação de um profissional que tivesse alguma experiência na área e que atuasse como articulador interno e externamente à EEA e à UEFS na elaboração e implementação do projeto do curso. Dessa forma, em 2000 a UEFS contratou um/a professor/a visitante, lotado/a no Departamento de Tecnologia, para assumir tal função.

Na verdade eu vim aqui com um contrato de Professor visitante no ano de 2000, com a responsabilidade de implementar esse curso (D 07, entrevista).

Ai em 2000 surgiu o convite, acho que por volta de janeiro. Ai eu aproveitei uma ida pra UESB/ Jequié, em fevereiro de 2000 aonde a gente desenvolveu duas disciplinas lá, o Marcos [Sorrentino] e eu. A gente foi lá pra abertura do Curso de Especialização da UESB e ai eu aproveitei e vim para Feira de Santana conversar com o pessoal (D 07, entrevista).

Conforme a fala do/a depoente, em 2000 os primeiros cursos de especialização iniciaram suas atividades. Em fevereiro, começou o Curso de Especialização em *Educação para Sociedades Sustentáveis*, oferecido pelo Departamento de Ciências Biológicas da UESB – campus de Jequié e em setembro foram iniciadas as atividades do Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em *Formação de Educadores Ambientais para Sociedades Sustentáveis*, oferecido pelo Laboratório de Educação e Política Ambiental- LEPA da ESALQ/USP, na cidade de Piracicaba, Estado de São Paulo.

Outro aspecto presente na fala do/a entrevistado/a relaciona-se à parceria estabelecida para o desenvolvimento destes cursos, resultando na discussão conjunta de diversos aspectos da prática pedagógica e estrutura organizacional destes. Alguns encontros do coletivo da RUPEA converteram-se em momentos de intensa reflexão sobre as possibilidades de constituição de cursos de pós-graduação no modelo praticado na UEFS, UESB e USP.

4.1.1.2 O curso de Especialização em EA para Sustentabilidade

A apresentação a seguir baseia-se fundamentalmente no Projeto do Curso elaborado em 2001 e atualizado em 2006. Tal projeto apresenta os pressupostos teóricos metodológicos que orientam o processo educativo, assim como a estrutura organizacional necessária ao seu funcionamento. Nesta seção será enfocada a estrutura administrativo-organizacional do CEAS.

De acordo com as normas regimentais da UEFS (Artigo 5º da Resolução CONSEPE 19/1994, posteriormente substituída pela Resolução 24/2004) o papel e a responsabilidade de propor e desenvolver cursos de Pós-Graduação cabe apenas aos Departamentos. Dessa forma, o projeto do curso foi encaminhado para os procedimentos institucionais pelo Departamento de Tecnologia – DTEC. Contudo, a despeito das questões burocráticas, a proposta em discussão não poderia ficar restrita a um departamento e, na prática, a sua coordenação é de responsabilidade da EEA. Inclusive, em documentos institucionais consta tal informação.

Para a elaboração e implantação do projeto do curso foi designada uma comissão formada por sete docentes, representando seis departamentos da UEFS (DTEC, DS, DB, DEXA, DCSA, DCHF) e a EEA. A dimensão interdepartamental da comissão reflete a opção do coletivo da EEA que, desde o início, defendia o caráter interdisciplinar e participativo do projeto, por isso, convidou os Departamentos a indicarem representantes para conhecerem a proposta inicial, elaborada pelo/a docente contratado/a para tal finalidade, e planejarem em conjunto a proposta final, conforme relato:

Eu comecei a fazer uma primeira elaboração, pensar como seria o curso, discutir internamente [na EEA] e aí eu mandei um convite aberto a todos os Departamentos dizendo um pouco de que tipo de curso seria, já falando um pouco da intenção de ser um curso. Mas abrindo mesmo e dizendo que era um curso de Educação Ambiental e que os Departamentos estavam convidados a indicar pessoas que estivessem interessadas em participar da elaboração do projeto do curso (D 07, entrevista).

A metodologia adotada para a construção do projeto possibilita que todos/as se sentam partícipes e responsáveis pelas decisões tomadas e é indício da opção política dos/as idealizadores/as. Ressalto a importância de outros/as docentes, além daqueles/as que integravam inicialmente o coletivo da EEA, terem se juntado ao/a articulador/a do processo de elaboração do projeto, trazendo para as discussões sua visão de educação e da questão ambiental. De acordo com Vasconcelos (2004), a primeira ação a ser desencadeada junto aos sujeitos que participarão da proposta pedagógica é a sensibilização destes para a relevância do projeto.

A comissão para elaboração do curso foi instalada pela Portaria 1317/2000 de 13 de novembro de 2000, sendo designado para presidi-la o docente representante da EEA aqui denominado D 07. O curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Ambiental para Sustentabilidade foi implantado oficialmente em 2001. O sujeito D 07 exerceu a coordenação do curso até o final de 2003 quando se afastou da instituição para cursar doutorado, sendo que o conselho do curso escolheu o sujeito D 02 para assumir tal função.

A estrutura organizacional administrativa do curso é a seguinte: i) o conselho constituído pelos professores do quadro permanente do curso e um representante discente; ii) o colegiado composto por três professores escolhidos pelo Conselho e um representante discente; iii) uma coordenação, como órgão executivo do colegiado, escolhido pelo Conselho; iv) uma secretaria, como órgão de apoio administrativo.

Tal estrutura difere do que preconiza as Resoluções CONSEPE 19/2004 e 24/2004 uma vez que esta não prevê a existência do conselho. A Resolução prevê os cursos de especialização estruturados da seguinte forma: um Colegiado (instância deliberativa), a coordenação (escolhida pelos integrantes do colegiado) e uma secretaria. A estrutura definida pela comissão do curso, ao acrescentar o conselho, remete ao conceito de Gestão Compartilhada, sendo mais adequada a uma proposta que tem como base teórica e metodológica a participação democrática e a instauração de espaços de diálogo.

O curso possui oferta contínua, estando atualmente em vigor a quinta turma. São disponibilizadas entre trinta (30) e trinta e cinco (35) vagas, sendo 10% delas reservadas para professores/as e funcionários/as da UEFS que são isentos das taxas de matrícula e mensalidades. É destinado a profissionais graduados que atuem ou pretendam atuar na área socioambiental, dentre os quais se destacam professores/as, gestores/as públicos e de empresas, profissionais da área de saúde pública, técnicos/as de ONGs e demais interessados/as.

O processo seletivo para ingresso no curso é regulamentado por Edital aberto pela UEFS para tal finalidade. O referido processo ocorre por: i) análise do *curriculum vitae*; ii) entrevista; e iii) elaboração de um texto. Na análise do currículo observam-se: títulos universitários, atividades didáticas e profissionais, formação complementar e atividades científicas do/a candidato/a; na entrevista procura-se identificar os objetivos deste/a com relação ao curso, bem como levantar seu perfil, com questões que buscam esclarecer se os/as candidatos/as possuem: a) atuação na área,

demonstrada no currículo; b) familiaridade e interesse com a filosofia do curso; e c) disponibilidade para os trabalhos práticos.

O corpo discente é constituído por profissionais das mais variadas áreas de formação e atuação, de profissionais liberais a professores da educação básica, de recém graduados à mestres.

O corpo docente do curso é constituído por vinte e cinco professores e professoras com titulação de mestres/as e doutores/as. Deste universo, vinte são integrantes do quadro docente da UEFS na condição de efetivo/a ou temporário (categoria de professor(a) visitante) e cinco atuam como convidados/as por não possuírem vínculo com a UEFS. Esses/as docentes pertencem aos quadros funcionais de outras Universidades - USP, UESB e UFBA.

Outro aspecto a ser considerado é a atuação docente diferenciada no curso, ou seja, têm docentes que ministram disciplinas, outros que ministram disciplinas e orientam monografias e, por fim, aqueles/as que apenas orientam os/as educandos/as. De acordo com a coordenação do curso (comunicação pessoal), os critérios utilizados para a definição da forma de atuação são: a disponibilidade do docente e a adequação da sua área de atuação em relação às disciplinas ministradas se estiverem disponíveis para ministrar e orientar faz os dois; outro critério é o nível de envolvimento com o curso e para professores novos, que são convidados inicialmente só para orientação, podendo, a *posteriori*, de acordo com o nível de envolvimento, vir a ministrar disciplinas.

Nas quatro turmas iniciais foram cobradas mensalidades dos/as pos-graduandos/as, conforme informação presente no *manual do aluno*. Com relação ao financiamento dos cursos de especialização a resolução supracitada diz o seguinte:

Artigo 7º- Os cursos da pós-graduação lato sensu obedecerão a três tipos de financiamento:

I - Cursos de natureza acadêmica financiados pela UEFS, não demandando ônus aos interessados, sendo, pois, inteiramente gratuitos.

II - Cursos financiados mediante convênio ou contratos com instituições externas à UEFS, obedecendo a interesses das instituições contratantes e/ou conveniadas e integralmente financiados por elas, não havendo ônus para os discentes.

III - Cursos auto-financiados de natureza profissionalizante em que os alunos serão responsáveis pelo financiamento dos mesmos, pagando taxas (por semestre letivo ou por parcelas mensais) que lhes cubram as despesas (UEFS, 2004).

Tal informação coloca em foco um tema que não é trivial no âmbito das Universidades, especialmente quando se relaciona a uma proposta educativa que possui no seu cerne o questionamento da atual estrutura da Universidade e a forma de administrar o ambiente

acadêmico e os seus recursos financeiros. Os/as coordenadores/as utilizam o seguinte argumento para justificar a cobrança da mensalidade:

As universidades públicas não apóiam cursos de especialização e não há vias públicas de financiamento para estes, desta forma, estes cursos em geral exigem remuneração pelos alunos para pagamento de horas-aula de professores que não podem ou não desejam incluir sua dedicação no PIT (Plano Individual de Trabalho), para remuneração de serviços de secretaria, para aquisição de materiais de consumo, para pagamento de passagens aéreas de professores externos (MANUAL DO ALUNO, 2003).

A orientação contida nesse enunciado conduz à discussão sobre a identidade das universidades públicas brasileiras tendo em vista as reformas no ensino superior levadas a cabo no período de 1994 a 2002 pelo Governo Federal, e que colocou a educação no setor de serviços não exclusivos do Estado e significou:

a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social (CHAUÌ, 2003, p. 6).

Dessa forma, uma das questões que integram o debate acerca do financiamento do ensino superior no Brasil diz respeito à necessidade de autonomia financeira das instituições, mas também ao cumprimento pelo Estado do repasse financeiro a que as IES têm direito em acordo com a legislação que rege o assunto. De fato, questiona-se em que medida essas instituições têm condições de desenvolver as suas atividades quando o Estado descumpre a sua função de provedor.

Para o enfrentamento dessa situação as Universidades públicas têm buscado alternativas variadas de captação de recursos como forma de complementar o seu orçamento, sendo que a prestação de serviços, a comercialização de bens e os projetos de cooperação têm sido bastante utilizados na geração de receitas.

Apesar de o autofinanciamento ser uma prática adotada por IES em todo o país, esse instrumento tem sido objeto de críticas freqüentes, especialmente do movimento docente, sob o argumento de que se constitui no primeiro passo para a privatização da educação superior pública. Em contrapartida, há os que defendem a geração de recursos próprios como importante fonte alternativa de financiamento para assegurar a sobrevivência da educação superior pública e gratuita. Contudo, não podemos desconsiderar que muitos Estados possuem legislações que definem um aporte financeiro insuficiente para a manutenção adequada das atividades cotidianas das Universidades, como é o caso do Estado da Bahia.

Outro aspecto posto em questão refere-se à estrutura administrativo-financeira completamente engessada e burocratizada das IES públicas, o que dificulta sobremaneira o cumprimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. De fato, ao pensar em uma reforma no âmbito da Instituição deve-se considerar o que Chauí (2003, p. 12) aponta em termos de autonomia da gestão financeira que “lhe permita destinar os recursos segundo as necessidades regionais e locais da docência e da pesquisa”, isto é, “a autonomia deve ser pensada, como autodeterminação das políticas acadêmicas, dos projetos e metas das instituições universitárias e da autônoma condução administrativa, financeira e patrimonial”.

A turma atualmente em curso é financiada por meio de um convênio firmado entre a EEA/UEFS e o Instituto para Gestão da Água e do Clima – INGA, da Secretaria de Meio Ambiente do Estado da Bahia – SEMA, visando a qualificação profissional dos seus funcionários.

No projeto inicial, a carga horária total do curso era de quinhentos e vinte e cinco horas (525), destinada integralmente ao cumprimento das disciplinas que compõem o quadro. As aulas são ministradas quinzenalmente nos finais de semana ao longo de doze meses, com uma carga horária entre trinta (30) e quarenta e cinco (45) horas-aula por mês, sendo ao final do curso cumpridas quatrocentos e cinco (405) horas-aula. Além dessa carga horária, os/as estudantes devem envolver-se com as atividades práticas, destinadas à elaboração e execução do projeto de intervenção, ao menos por dez (10) horas a cada mês, perfazendo um total de 120 horas, sendo essa atividade vinculada à disciplina de Orientação do trabalho monográfico.

Na alteração feita em 2006, ocorreu a redução da carga horária para quinhentos e dez horas (510). Para isso, foi necessária a redução da carga horária da disciplina Métodos e Técnicas para Educação Ambiental que passou de setenta e cinco (75) para sessenta (60) horas.

De acordo com os documentos analisados, o processo avaliativo restringe-se ao cumprimento do que dispõe a Resolução supracitada, ou seja, nas disciplinas a avaliação é feita através da apuração da frequência e da atribuição de notas (de 0 a 10) às atividades desenvolvidas pelos/as educandos/as e ao final do curso é apresentada uma monografia, conduzida sob a orientação de um/a docente credenciado/a no curso a qual aborda a temática trabalhada na intervenção educacional. A monografia é julgada por uma Banca Examinadora credenciada pelo colegiado do curso, que atribui os conceitos “A” para aprovado, “I” para insuficiente e “N” para não aprovado. Ao receber o conceito “I” a monografia deverá ser reelaborada e submetida à Banca num prazo máximo de 03 meses, conforme resolução CONSEPE 24/2004.

Em relação ao exposto, entendo que exista “uma função administrativa formal representada pela nota” (DEPRESBITERIS, 2001, p. 533), à qual os/as planejadores/as e os/as educadores/as não têm como fugir. Contudo, um projeto pedagógico que se proponha ser crítico e emancipatório deve enfatizar o seu aspecto formativo, a partir do entendimento da avaliação enquanto “uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuições de notas” (LIBÂNEO, 1994, p.195).

De modo geral, a estrutura administrativa organizacional preconizada pelas resoluções que regulamentam o curso remete a alguns problemas vivenciados nas universidades públicas de modo geral e que, na maioria das vezes, são obstáculos para a reestruturação das atividades acadêmicas. Um dos maiores problemas relaciona-se ao excesso de normatização e ao controle burocrático que impedem o funcionamento da instituição universitária com exercício pleno da autonomia interna.

4.2 O/a docente enquanto educador/a ambiental e sujeito ecológico

Essa seção é dedicada à apresentação das educadoras e dos educadores que compõem o corpo docente do CEAS e que participaram desse estudo. Procurei traçar uma cartografia, a partir das entrevistas, com o propósito de problematizar os aspectos que foram determinantes para o entrelaçamento da vida de cada um/a com a questão socioambiental e a proposta educativa do curso.

Esses/as docentes possuem formações diversas e no âmbito da UEFS estão alocados/as em diferentes departamentos. Diante disso surgiram os questionamentos: por que esses/as docentes se envolveram no processo de elaboração e implantação de um curso de especialização com a pretensão de tornar-se espaço diferenciado de formação de educadores ambientais? Qual foi o aspecto determinante ou o ponto de inflexão em suas trajetórias de vida que provocou a inclinação para a ação educativa voltada às questões socioambientais? Seis deles/as integravam o coletivo da EEA (D 11, D 10, D 05, D 10, D 01), com atividades vinculadas essencialmente ao manejo de resíduos sólidos, um(a) outro/a também fazia parte da equipe, mas dedicava-se exclusivamente à elaboração da proposta do curso sendo que os demais entraram em contato com a EEA a partir do convite para participar do curso.

Eu já estava aqui quando foi concebido e se idealizou com esta cara que ele tem (D 01, entrevista).

Quando o curso de especialização começou a ser discutido eu estava no doutorado. Mas a gente já tinha feito uns trabalhos na área ambiental (...). Então quando se começou a pensar o curso, D 10, D 01, elas solicitaram formalmente a área para designar uma pessoa, convidaram a mim e o professor (...), que éramos os dois envolvidos no assunto, que ela já conhecia, já tinha interagido (D 09, entrevista).

Ao assumirem o papel de educadores/as e, ao mesmo tempo, implementadores/as de uma proposta político-pedagógica que problematiza o processo de ensino-aprendizagem instituído e a estrutura organizacional da instituição universitária, em que atuam esses sujeitos realizaram uma opção por um determinado modelo de sociedade e, conseqüentemente, de educação.

Para Carvalho (2005), a identidade de educador ambiental constitui-se em um processo sócio-histórico no qual se produz modos de ser e compreender relativos a um sujeito em permanente abertura e troca reflexiva com o mundo. O que possibilita a abertura destes processos é a historicidade, que faz com que a construção da identidade seja passível de desestabilizações e reconstruções. Assim, conhecer o percurso profissional e pessoal, as aspirações e as motivações possibilita compreender os sentidos que dão ao CEAS.

Antes de tentar compreender o percurso desses sujeitos com o aporte do campo socioambiental, voltei-me para as leituras no campo da teoria da educação e o conceito de “intelectual transformador” formulado por Giroux (1997). Tal movimento deve-se à convergência entre o que defende Giroux e ao que acredito ser o sujeito ideal da EA, independente das amarras que tal idéia possa representar. Esse sujeito denominado intelectual transformador deve se comprometer com um “ensino como prática emancipadora; com a criação de escolas como esferas públicas democráticas; com a restauração de uma comunidade de valores progressistas compartilhados; e com a fomentação de um discurso público comum ligado aos imperativos democráticos de igualdade e prática social” (GIROUX, 1997, p. 27-29).

Ora, o disposto acima representa o ideal de educação e de espaço onde as relações voltadas ao processo ensino-aprendizagem ocorrem que permeiam esse estudo. E, para isso, esse sujeito ideal, seja *intelectual transformador* seja *educador ambiental*, deve buscar a transformação da “natureza fundamental das condições em que trabalham” tendo em vista a criação da “ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem” em conjunto na “produção de currículos e na repartição de poder” (GIROUX, 1997, p. 27). Tais ideais atravessam as falas de alguns depoentes, apontando a orientação de suas trajetórias para a concretização dessa transformação.

E esse curso, de alguma forma, possibilitava isso de fazer uma perspectiva de ciência que tinha a ver com a vida real e não com um discurso acadêmico como meramente acadêmico e teórico (D 06, entrevista).

Como já indicado, Carvalho (2005) considera o educador ambiental como um caso particular de *sujeito ecológico*, cujos traços e tendências refletem os ideais do campo ambiental. Para que o *sujeito ecológico* “configure o horizonte simbólico do educador ambiental” é necessário que o educador busque uma correspondência de posicionamentos, opções e atitudes coerentes com este tipo ideal, e, para tanto, ocorreu um processo de construção de identidade desse educador ambiental. Neste processo, ocorreram momentos de identificação com “o ambiental”, sendo interessante conhecer “como se processa esta decisão pelo ambiental” e “quais as vias pelas quais se dá o acesso, a opção ou a conversão ao ambiental” (CARVALHO, 2005, p. 55). Segundo a autora, a identidade corresponde a um processo sócio-histórico no qual se produz modos de ser e compreender relativos a um sujeito humano em “permanente abertura e troca reflexiva com o mundo”.

Por outro lado, nomear-se educador ambiental aparece “ora como adesão a um ideário, ora como sinônimo de um ser ideal ainda não alcançado, ora opção de profissionalização, ora como signo descritor de uma prática educativa ambientalizada” (CARVALHO, 2005, p. 58), resultando em gradações de um perfil *profissional militante*. Como já apontado, essa militância não se refere necessariamente a vínculo partidário ou à ideologia, mas a uma militância de idéias e princípios. O depoimento do sujeito D 06 aponta uma convergência com essa afirmação:

A minha formação é em Pedagogia e em Serviço Social. Eu sempre trabalhei com comunidades, mas sempre numa discussão de comunidades urbanas com favelas e com um trabalho mais na área de Serviço Social mesmo. Fiz meu mestrado em Sociologia da Educação. (...) Voltei em 98 para cá e aí surgiu o concurso [para professor da UEFS] na área de Educação e Didática e eu comecei a trabalhar. Voltei a trabalhar com comunidades e escolas comunitárias mais na área rural, em escolas rurais. Nessa discussão sempre tinha a questão da relação comunidade-escola (D 06, entrevista).

Na fala do/a depoente transparece uma orientação de vida pautada na desacomodação, ou seja, indica que ao longo da sua formação acadêmica, tanto na graduação quanto na pós-graduação – mestrado e doutorado, partilhava, em algum nível, de um projeto político emancipatório, voltado à transformação na maneira de compreender, de viver e de fazer política (CARVALHO, 2002). O/a entrevistado/a afirma a sua opção em trabalhar com os grupos sociais que são, em grande parte, desassistidos pelas políticas públicas institucionalizadas. Percebe-se que esse sujeito possui experiência real no enfrentamento dos problemas concretos do cotidiano dessas

comunidades. Demonstra que o/a mesmo/a compreende e luta pela constituição de uma nova sociedade e de um novo sujeito, uma vez “que se vê como parte dessa mudança societária e a compreende como uma revolução de corpo e alma, ou seja, uma reconstrução do mundo, incluindo o mundo interno e os estilos de vida pessoal” (CARVALHO, 2002, p. 211).

Dessa forma, a militância é a característica imediatamente relacionada com o/a entrevistado/a D 06, sendo a postura militante caracterizada, entre outros aspectos, pela “coerência entre o ser e o fazer” (CARVALHO, 2005, p. 92).

Foi apresentada uma possibilidade de trabalhar com a questão da ciência que está atrelada a um trabalho fora da academia, o trabalho comunitário, que era uma coisa que eu sempre fazia. Eu nunca tive este espaço dentro da Universidade para conseguir viabilizar essa necessidade que eu tinha do contato com as realidades locais, que era uma coisa que eu sempre fazia a vida toda. Então eu tinha essa necessidade de está atrelando a vida acadêmica a essa vida de militância. (...) E no curso eu vi a possibilidade de fazer isso. Era EA que acolhia diversas perspectivas de trabalho, e eu gostava da idéia (D 06, entrevista).

No decorrer do depoimento, transparece o entendimento da militância como “uma frente de ação e estilo existencial para o educador ambiental”, pois o/a entrevistado/a destaca a necessidade de que o fazer acadêmico não se faça desarticulado da realidade em que o sujeito, seja educando/a ou educador/a, esteja inserido/a. Essa visão, que o/a aproxima da militância, é uma característica que se “soma ao espaço profissional e se delineia a partir de múltiplos atravessamentos no campo ambiental”; esses “atravessamentos” constituem “a bagagem de experiências constitutivas do sujeito ecológico” (CARVALHO, 2005, p. 89).

Denota que esse sujeito está em busca de caminhos para manifestar o projeto histórico em que acredita e pelo qual luta. A sua fala permite vislumbrar um desejo que caminha no sentido de que a atuação acadêmica paute-se em um paradigma societal e epistemológico denominado por Santos (1996) de *paradigma emergente*, o qual decorre de um diálogo intercultural horizontal e amplo, baseado em tradições variadas estando aberto para as múltiplas formas de sociabilidade.

No decorrer das entrevistas, outros/as depoentes, a exemplo de D 03 e D 09, demonstraram convergência com essa postura utópica, que acredita na possibilidade de constituição de uma sociedade mais justa e uma vida melhor. E trazem para o curso uma bagagem de saberes, práticas e militâncias forjada a partir de múltiplas experiências nos movimentos sociais.

Sou engenheiro[a] agrônomo[a], formado em Cruz das Almas. Fiz o mestrado também em Cruz, na Federal [Universidade Federal da Bahia - UFBA], em Política e Desenvolvimento Rural. Daí surge a necessidade da gente se relacionar primeiro com essa área. Segundo, por ter pessoas... E esse foi um ponto justamente que me trouxe pra

atuar nessa área, principalmente aqui na UEFS, com D 06, com D 07, com D 09. São pessoas que, de repente, criaram laços de relação e acabaram puxando mais para essa área da EA. (...) No momento em que estava se organizando o curso, se fortalecendo, exigiu-se que os departamentos tivessem representações para que fosse algo multidisciplinar, interdisciplinar. (...) Com a saída dela, a gente foi chamado junto com o (...) que é professor do curso a tentar se envolver mais (D 03, entrevista).

Esse sujeito parece levar para a sua prática profissional um ideário político ecológico construído no interior dos movimentos sociais ao afirmar que “tenho a prática dentro de uma ONG, então eu venho com uma demanda muito forte desta relação, dos grupos, das organizações, dos partidos políticos, sabe?” (D 03, entrevista). Outro ponto de inflexão para o curso foi o encontro com outros sujeitos que, no seu entendimento, possuíam uma prática que se aproximava do que acredita, especialmente o estabelecimento de uma relação mais próxima entre a Universidade e a comunidade.

Além disto, tem todo um trabalho de ativista, que eu fui durante muito tempo do Partido dos Trabalhadores em benefício da formação e sempre me carregaram para a área feminista ou ambiental. É deste nicho que eu começo a me aproximar da questão ambiental (D 09, entrevista).

Assim como o/a depoente anterior, esse sujeito possui uma trajetória ligada às lutas e embates próprios da participação nos movimentos sociais, especialmente à estrutura político-partidária. Ao falar sobre a sua aproximação do campo ambiental o/a entrevistado/a traz a sua vivência de pesquisador/a, demonstrando como essa atividade não acontece fora do contexto social.

O/a depoente coloca em pauta um problema vivenciado, comumente, por populações que residem em áreas não urbanas, a partir da chegada nesses locais de sujeitos que perseguem uma qualidade de vida a qual, em seu entendimento, só é possível quando se afastam das atribulações do ambiente urbano e se voltam para uma vida mais ligada à natureza.

Foi uma área que sofreu muitas modificações, com o avanço da urbanização, com o avanço do turismo, com a ocupação e com as pessoas que iam pra lá, porque lá é o paraíso. Todo mundo vai atrás do paraíso e destrói o paraíso imediatamente. Ou seja, eu não posso viver sem televisão, não posso viver sem internet, não posso viver sem carro. Eu vivo reclamando disto! Eu vou pra um lugar maravilhoso que não tem nada disso, fico lá. E começo a trazer tudo atrás de mim. E isto é o tal do progresso. Como eu trabalhei nesta área e os recifes de corais são muito sensíveis, são organismos muito sensíveis, eu quis começar no momento que começou a ter ocupações e o pessoal jogava esgoto no mar, jogava água sanitária. Não eram coisas pequeninhas assim, não. Mas que você sabia que se isto continuasse no ritmo que estava indo iam ter modificações e estes organismos não iam resistir. Não iam resistir ao processo. Bom, vem daí a EA (D 09, entrevista).

Contraditoriamente, essa vida mais *natural* só é viável se vem junto com as *benesses* do progresso. E os efeitos desse progresso, ou seja, a insustentabilidade do projeto civilizatório em que a sociedade encontra-se imersa, começa a se manifestar em todos os espaços.

E, ao mesmo tempo, qual a responsabilidade que existe enquanto pesquisador, o que a gente tem que devolver para a comunidade? Eu vou lá, pesquiso, faço análise, faço uma tese linda e maravilhosa, faço um texto maravilhoso, um artigo lindo e maravilhoso que pode ajudar um monte de gente, mas eu pego e escrevo em uma linguagem hermética, fechada e dura, boto na biblioteca, boto dentro de uma revista, acabou. Isto me deixava muito angustiada. E eu dizia que não queria que a minha tese morresse numa estante de biblioteca. Eu preferia não fazer nada, porque achava que era a obrigação social, política, por ter recebido dinheiro de toda a sociedade. Besteira isto, todo mundo fala que é um discurso vazio (D 09, entrevista).

A fala desse sujeito permite perceber que, ao empreender a tarefa de interpretação, o educador ambiental torna-se um provocador de novas compreensões das relações humano-natureza, ampliando percepções já estabelecidas no senso comum e questionando preconceitos bem como visões ingênuas e pouco ponderadas com as quais muitas vezes se depara. Mas, além disso, indica a preocupação ética que deve orientar a prática desse/a educador/a com o custo social, o uso e as finalidades dos seus trabalhos de pesquisa.

As falas dos/as entrevistados/as remetem ao que afirmam Vinadé e Guareschi (2007, p. 69), de que a “militância surge na vida das pessoas como uma via possível de exercer-se como sujeito, de ser o que se é”. A partir do que perpassa a narrativa do/a depoente é possível confirmar a tese de que a adesão à causa socioambiental está relacionada também ao desejo de transformação social e à expectativa de um mundo melhor, mais justo, com menos desigualdades sociais. Dessa forma, ao assumirem a proposta do curso, esses sujeitos perceberam a oportunidade de materializar e dar concretude ao projeto de sociedade baseado em um ideário político-militante.

Além disso, essas falas remetem a um engajamento prévio, às vias de acesso e ritos de entrada (CARVALHO, 2001), a construção do ideário simbólico, do saber ambiental desses sujeitos, sobretudo trazidos pelo movimento social, estudantil e partidário. É interessante observar no discurso de todos/as os/as entrevistados/as uma fala mais politizada, o debate de idéias e confrontos ideológicos, marcadamente socioambiental, mesmo quando os sujeitos não se apercebem desses aspectos:

E comecei a me deparar com algumas leituras na área de EA e também tive mais contato com o [D 07] que, vendo o trabalho que eu fazia... Isso foi logo quando ele veio implantar o curso aqui em 2000. Ele falou “não [D06], o trabalho que você está fazendo é um trabalho de EA”. Só que eu tinha na cabeça uma visão de EA estereotipada e eu não

consegui vê o link do que eu fazia com isso. E ele que falava “não, o que você faz é o que a gente discute em EA, que é uma questão também que tem a ver com os aspectos sociais, culturais e tal (D 06, entrevista).

Ficam claras características ligadas à militância, quais sejam: “sensibilidades políticas emancipatórias, estéticas e afetivas” em relação ao ambiente, que fazem parte de um “amplo ideário político-existencial” (CARVALHO, 2005, p. 89) do ser que assume esta postura militante.

E eu que já militava no movimento estudantil, movimento dos professores então eu estava muito voltado também junto com pessoas desses movimentos sociais que pensavam meio ambiente de uma outra maneira (D 08, entrevista).

A presença de eventos marcantes revela a importância de políticas públicas que ampliem as oportunidades de vivência em contato com o ambiente de participação em grupos solidários e cooperativos. Tais experiências, quando integradas com processos de reflexão sobre as problemáticas socioambientais, mostram grande potencial de inspiração para uma ação baseada em uma consciência crítica, e não em uma mera consciência ecológica, como indica a fala abaixo:

Sou engenheira civil, formada já há 22 anos e já tinha uma simpatia muito grande pela área ambiental, sempre por força da EA e acabei fazendo mestrado interinstitucional com a UFRS. O que sempre me chamou muito a atenção, de uma maneira geral, foi a questão do lixo na Bahia, porque a Bahia era famosa pelas belezas e pela sujeira e isto ficou me martelando e quando eu cheguei aqui que vi na UEFS o projeto sócio-educativo e isto foi me encantando (D 01, entrevista).

Retomando as idéias de Carvalho (2004), entendo que os educadores que cultivam as idéias e sensibilidades ecológicas em sua prática educativa estão sendo portadores dos ideais do sujeito ecológico. Para Carvalho (2004), o educador “é por “natureza” um interprete, não apenas porque todos os humanos o são, mas também por ofício, uma vez que educar é ser mediador, tradutor de mundos” (CARVALHO, 2004, p. 77).

Os depoimentos seguintes indicam que os sujeitos já possuidores de uma prática relacionada à temática socioambiental sentem a necessidade de criação de novos espaços de encontro e reflexão, que potencializem a sua própria ação. Remete ao conceito espinosano de potência de ação e ao entendimento de Sawaia (2001), de que essa potência é da ordem do encontro, uma vez que remete incondicionalmente ao outro. Nesse sentido, penso no ingresso desses sujeitos no coletivo do curso como um *bom encontro*, entendido por Espinosa como aquele que aumenta a nossa potência de ação, pois fortalecem nossa autonomia de ser e estar no mundo, na medida em que propicia a descoberta de capacidades, potencialidades e talentos individuais e coletivos (SANTOS; COSTA-PINTO, 2005).

Eu sou geólogo, formado pela Universidade Federal da Bahia. Fiz também o Mestrado e Doutorado em Geologia, na área de Geologia sedimentar e costeira. E desde 2001 que eu entrei no curso de EA, na especialização em EA para a Sustentabilidade. Bem foi um convite para várias áreas de conhecimento que foi feito pela EEA, na época pelo D 07, que ele estava montando o curso. A partir daí eu aceitei o convite, vim e gostei do grupo. E comecei, já que eu trabalhava na questão da geologia ambiental (...).Então eu resolvi me incorporar ao grupo (D 02, entrevista).

Comecei trabalhando com peixes e terminei trabalhando com pescadores. A aproximação com o grupo de Educação Ambiental se deu depois que eu me aposentei na UFAL. Lá eu tinha trabalhado bastante com a Educação Ambiental, eu tinha coordenado o programa de extensão ambiental e tinha lecionado Etnoecologia no mestrado do programa. (...) quando cheguei fiquei muito interessado no que se fazia em Educação Ambiental aqui. E durante o processo de proposta do curso eu fui convidado para participar de algumas reuniões e foi através destas reuniões que terminei incluído na equipe (D 04, entrevista).

A fala do sujeito D 08 denota que a sua motivação para o ingresso no coletivo do curso, além da postura militante, relaciona-se à convergência da opção profissional e à identificação com um ideário ambiental e uma proposta pedagógica diferenciada. Parece-me que o fato de dois pesquisadores considerados referência, tanto na militância quanto no aspecto acadêmico respaldou a sua opção pela aproximação ao curso. De certa forma, entendendo também como uma aproximação com o conceito de bons encontros indicada acima.

Eu fui mais ou menos indicado. (...) Eu não era professor da UEFS, porque quando eu cheguei aqui o curso já existia. (...) Ele [Mauro Guimarães] me apresentou pro Marcos [Sorrentino], o Marcos começou a falar do curso de Jequié e aí falou assim “procura o D 07, porque até onde eu sei o curso está começando agora e não tem biólogo com mestrado em educação, ninguém que seja biólogo com mestrado em Educação”. (...) E então cheguei aqui, vi a plaquinha e me apresentei para o D 07. Mas também foi por conta assim do que eu conheci do projeto. Na verdade eu vim conhecer o projeto e o D 07 foi me explicando o projeto e eu gostei da proposta e entrei (D08, entrevista).

De modo geral, esses sujeitos se apresentam como portadores de novas formas de ser e compreender o mundo e a experiência humana.

4.3 Olhares sobre o CEAS: pressupostos epistemológicos e metodológicos

Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente
‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’, ‘reescrito’.

Paulo Freire

Procurou, nessa seção, contextualizar o Curso de Especialização em EA para Sustentabilidade – CEAS a partir da abordagem de inovação emancipatória ou edificante

(SANTOS, 1989) relacionada à sua proposta pedagógica. Nesse sentido, serão observados alguns aspectos, os quais entrelaçados por diferentes movimentos e sujeitos foram constituindo o processo educativo em estudo. Os sujeitos e os movimentos são representativos, nessa abordagem, da diversidade, das contradições, das relações estabelecidas bem como da provisoriedade do processo educativo. Esse processo deve ser criado e recriado pelos/as educadores/as e educandos/as conforme as necessidades, os tensionamentos locais e globais, as dificuldades, os desafios e as aspirações.

Considere importante não ater-me somente às descrições dos procedimentos que privilegiam o produto final, mas abordar como o sentido foi construindo-se a partir do diálogo entre interlocutores diferentes - educandos/as, educadores/as, coordenadores/as, os textos lidos, bem como as experiências trazidas de outros textos e contextos.

Assim, nessa seção, procurei registrar: a concepção de educação ambiental que permeia a proposta pedagógica e os conceitos e princípios que embasam a proposta político-pedagógica do Curso.

4.3.1 Concepção de Educação Ambiental emancipatória

O projeto do Curso denota a opção dos/as sujeitos que o elaboraram por uma abordagem em EA aliada às perspectivas crítica e emancipatória, haja vista a utilização, ao longo do documento, de expressões e termos que remetem a estas, tais como: “construção coletiva de soluções”, “novas formas de relacionarmos-nos entre humanos e com o meio”, “fundamentem-se na participação e afirmem-se no compromisso com a vida”, “construção de sociedades sustentáveis” (PROJETO, 2003, s/d).

A partir dessa constatação, procurei conhecer como os sujeitos que compõem o seu corpo docente concebem a EA emancipatória e crítica e se os princípios que embasam essa abordagem atravessam a proposta político-pedagógica do curso.

Em momento anterior, foi desenvolvida uma análise baseada na compreensão de que a EA, desde o seu surgimento, tem sido associada a uma variedade de propostas tanto do ponto de vista político quanto epistemológico e metodológico. Tal característica passa, para alguns(mas), a idéia de que o campo da EA “é um saco de gatos, tem de tudo”, conforme entende o sujeito D 06, que

complementa: “eu já vi muita coisa diferenciada em EA e por isso resisti tanto a ela” (D 06, entrevista).

Volto a falar do abraçar árvore, você abraça... Mas fica aquela coisa arraigada da dinâmica da semente ou então da pessoa. Umas coisas assim que fogem do propósito e a educação ambiental não é só isso; não está só voltada a isso (D 05, entrevista)

Por outro lado, a fala do sujeito D 05 é semelhante ao entendimento do sujeito D 11 e remete a uma crítica à abordagem de EA conservadora ou comportamentalista, cuja proposta pedagógica baseia-se na execução de uma série de dinâmicas de grupo comumente voltadas “à sensibilização” das pessoas para o seu papel na solução dos problemas ambientais. Os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais geralmente são desconsiderados. O ponto de vista relatado indica uma compreensão mais ampliada do que significa a prática da EA, discordando da efetividade de “abraçar árvores, plantar mudar” (D 11) sem uma contextualização.

Por outro lado, remete à questão, sempre presente, da necessidade de demarcação, em termos político-epistemológico, de onde se fala, uma vez que se vive em uma disputa constante no campo educativo, científico e ambiental, sendo prudente a sua devida contextualização. Remete, efetivamente, ao desafio que permeia o campo e diz respeito à necessidade de “explicitar as diferenças internas ao campo sem que se caia na tentação de eliminar ou de excluir as diferenças existentes” (LIMA, 2005, p. 165).

(...) quando você começa a ver que tem alguma coisa que faz sentido no que você acredita politicamente, do ponto de vista político mesmo, de opções políticas que faz sentido nessa discussão ambiental que é uma discussão no fundo, se você for parar para ver, é de relação de poder mesmo. E aí você começa a acreditar que isso não é perspectiva metodológica, isso é perspectiva política, mas isso é um amadurecimento que eu acho que vai muito da formação das pessoas (D 06, entrevista).

De acordo com esse relato, pode-se interpretar que o contato inicial desse sujeito com o campo da EA ocorreu a partir de uma abordagem crítica e emancipatória e vincula-se com a construção de novos caminhos, novas relações entre sociedade e natureza. O conceito de política presente no depoimento permite uma aproximação com o entendimento de “viver e interferir em um mundo coletivo” (CARVALHO, 2004, p. 187). No decorrer da entrevista, o/a depoente, cuja inserção no campo da EA remonta ao ano 2000, reconhece que o entendimento do que subjaz ao conceito de EA requer certo amadurecimento, o qual só é possível a partir da aproximação com a produção teórica acumulada na área, com as experiências vivenciadas e ou acompanhadas.

Há que se considerar, como aponta o/a docente, os aspectos de ordem política que envolvem essa questão, entendendo que a mesma envolve facetas de poder e disputas entre

diferentes atores sociais. Incorporar esses aspectos à prática pedagógica requer a compreensão de que a EA não pode se reduzir à dimensão de conhecimentos, mas deve envolver também a de valores e participação política (CARVALHO, 2000). Nesse contexto, o/a docente afirma:

Porque a emancipatória pressupõe que você, pelo menos eu acho, que você saia do discurso meramente crítico e ultrapassa um outro patamar, que é um patamar que busca a autonomia neste discurso crítico. Você sai do discurso reivindicatório para o discurso de ação na qual você está pautado em autonomia política de buscar e não só de mendigar, de cavar (D 06, entrevista).

Na perspectiva educacional, a emancipação é capaz de formar sujeitos questionadores e transformadores da realidade, contribuindo para a formação da curiosidade epistemológica, do vir a questionar o porquê das coisas e de sua ação no mundo. Para Freire (2002), curiosidade epistemológica refere-se a

Inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta [e] faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fazemos, acrescentando a ele o que fazemos (FREIRE, 2002, p. 35).

Frente ao enunciado, tem-se o entendimento de que a proposta da Educação Ambiental crítica e emancipatória deve permitir aos sujeitos identificar problemas e participar dos destinos e decisões que afetam seu campo de existência individual e coletivo (CARVALHO, 2004, p. 187).

Eu acho que a Educação Ambiental emancipatória seria aquela capacidade das pessoas e de um grupo dentro desses, de uma comunidade saber gerir o seu destino. Digamos assim, saber o seu destino, dentro dessa perspectiva ambiental, de sociedade sustentável, de espírito de solidariedade, eu creio que é por aí (D 10, entrevista).

Nos depoimentos, os/as entrevistados/as fazem referências às múltiplas influências que contribuíram para a formação do campo da EA enquanto um “fenômeno complexo e multidimensional” (LIMA, 2005, p. 94), como indica a fala do/a entrevistado/a.

Onde o sujeito pode observar o meio ambiente de uma maneira mais contextualizada. Onde os aspectos sociais e políticos sejam contemplados e que ele possa ser inserido nesse contexto (D 08, entrevista).

E, em passagens diversas, esses sujeitos colocam suas visões que, em essência, são complementares.

Então para mim, EA emancipatória, feita esse preâmbulo que pra mim é *per si*, que liga um processo de educação priorizado na questão da relação com o meio ambiente, na responsabilização deste homem por este meio e o seu local e, para daí, eu pudesse fazer ele pensar na responsabilidade dele global, mas ele primeiro ele tem que responsabilizar pelo seu pedacinho. É um caminho. É uma educação política com orientação ambiental (D 09, entrevista).

Em sentido correlato com o depoimento, Loureiro (2004) entende que cabe a EA

Gerar um sentido de responsabilidade social e planetária que considere o lugar ocupado pelos diferentes grupos sociais, a desigualdade no acesso e uso dos bens naturais e nos efeitos desse processo, as diferentes culturas e modos de entender a ameaça à vida no planeta, problematizando as ideologias e interesses existentes por trás dos múltiplos modelos de sociedades sustentáveis que buscam se afirmar no debate ambientalista (LOUREIRO, 2004, p. 58).

Outro/a entrevistado/a se sucede enfocando o mesmo tema:

Eu acho que a EA emancipatória seria aquela capacidade das pessoas e de um grupo dentro desses, de uma comunidade saber gerir o seu destino. Digamos assim, saber o seu destino, dentro dessa perspectiva ambiental, de sociedade sustentável, de espírito de solidariedade, eu creio que é por aí. (D 10, entrevista).

(...) é uma prática que visa o bem comum (...) das relações com o meio que leva a busca de algo pela coletividade (D 11, entrevista).

Com semelhante perspectiva, Loureiro (2004) afirma que a EA “atua com base no princípio da responsabilidade com o outro, do escrúpulo, do bom senso e não no plano da imposição, da normatização e da culpabilização individual” (LOUREIRO, 2004, p. 51-52). Ainda segundo Loureiro (2004), emancipação não diz respeito à estabelecer “o caminho único para a *salvação*, mas sim a possibilidade de construirmos os caminhos que julgamos mais adequados à vida social e planetária, diante da compreensão que temos destes em cada cultura e forma de organização societária, produzindo patamares diferenciados de existência” (LOUREIRO, 2004, p. 32).

Um conceito presente na maior parte dos depoimentos diz respeito à necessidade de se trabalhar a questão ambiental de forma não-disciplinar, uma vez que “a educação ambiental, ela é realmente interdisciplinar ou transdisciplinar” (D 02, entrevista). A percepção de que um dos motivos de estarmos imersos na atual crise socioambiental relaciona-se ao conhecimento fragmentado, instituído pelo pensamento moderno, faz com que se defenda uma abordagem diferenciada no trato destas questões.

Para Carvalho (1998, p. 16), “o mundo da vida, com sua complexidade, continuamente ultrapassa e transborda os limites das gavetas onde o pensamento especializado e disciplinar o que encerrar”. Do ponto de vista de Leff (2001), a interdisciplinaridade indica uma nova configuração do conhecimento, que “ultrapassa o campo científico, acadêmico e disciplinar do conhecimento formal certificado” abrindo-se “para um diálogo de saberes, em que se dá o encontro entre o

conhecimento codificado das ciências e os saberes organizados pela cultura” (LEFF, 2001, p. 183).

(...) faz com que haja uma flexibilização do método, não seja algo estabelecido como uma coisa assim puramente científica. Entendeu? De você ter que usar aqueles passos que todo mundo usa na ciência: a formulação de uma hipótese, a constatação da hipótese, a criação das teorias, a criação das leis. Então acho que a questão de ser emancipatório é que dá uma flexibilidade maior dele agir de acordo com a resposta que o público está oferecendo. (...) Mas ainda assim, eu acho que a flexibilização tem que ser maior, isso pra mim é uma EA emancipatória, quando você tem essa flexibilidade (D 02, entrevista).

A fala desse sujeito remete ao entendimento da EA como produto do diálogo constante e permanente entre concepções de conhecimento, de aprendizagem, de ambiente. Sendo assim, compreende a complexidade como característica dos processos educativos e que é preciso estar atento ao fato de que “estamos sempre partindo de uma realidade para um deve ser, que cada um pode conceber de maneiras diferentes” (LUZZI, 2003, p. 203).

Por sua vez, o texto da Política Nacional de EA - PNEA, apresenta como um dos princípios básicos da EA o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade (BRASIL, 1999).

Um outro princípio que cito é o do pluralismo, mesmo. Eu acho que em EA, você pode optar nas determinadas linhas pedagógicas, mas você pode também trabalhar cruzando linhas diferentes e, sobretudo com a liberdade muito grande para inovar porque como é uma coisa que a gente vai sempre conduzindo às apalpadelas então tem que ter essa liberdade muito grande, não caindo nas armadilhas de ficar na pedagogia puramente intuitiva. A pedagogia intuitiva é fundamental, fundamental, mas a pedagogia técnica, ela é essencial. Tem que ter a visão teórica do que é que é a EA (D 04, entrevista).

A fala implica no entendimento de que não se pode pensar teoria e prática de modo dissociado, mas percebê-las de maneira inter-relacionada na qual uma subsidia a outra. É preciso considerar que a natureza complexa da questão socioambiental e as rupturas epistemológicas e políticas deflagradas nas últimas décadas colocaram a necessidade de um novo tipo de conhecimento, com características inovadoras e capaz de responder aos desafios contemporâneos: o saber ambiental (LEFF, 2001).

Entretanto, esse saber ambiental não pode se resumir a uma mera articulação integradora dos conhecimentos já existentes, com objetivo de solucionar problemas práticos, mas deve constituir-se como um novo saber capaz de fundamentar uma nova racionalidade ambiental. Para Leff (2001), essa reconstrução implica não apenas na transformação teórico-metodológica das ciências, mas também no diálogo com outros saberes, na incorporação de valores éticos e na politização da construção do próprio conhecimento.

Um/a entrevistado/a se detém na reflexão sobre o predomínio da herança ambiental sobre a herança educacional, no conhecimento formulado e utilizado pelos educadores ambientais ao enfatizar a necessidade de reforçar a palavra educação:

Então, um dos princípios norteadores que eu procuro, é sublinhar muito a palavra educação. A EA para mim ela é educação. Educação e EA (D 04, entrevista).

No decorrer da entrevista, o/a depoente afirma;

Então a palavra educação eu vejo como sendo muito importante, e eu insisto sempre e tenho insistido desde o início deste curso que os alunos precisam ter uma boa base pedagógica. Sem essa boa base pedagógica você vai poder fazer algumas coisas: comícios, comícios-relâmpagos, não é? E coisas destes tipos, mas educação sem uma boa base pedagógica, você não vai conseguir fazer. Este é um dos princípios (D 04, entrevista).

O/a docente faz referência a uma discussão acerca do conteúdo da EA o qual, comumente, restringe-se ao conteúdo técnico que envolve o problema ambiental a ser trabalhado sem uma preocupação em articulá-lo a uma estratégia pedagógica que promova a apreensão pelos sujeitos da sua real dimensão. Por outro lado, reconhece-se que na constituição do campo da EA convergiram dois blocos: o do ambientalismo e o da educação. Entretanto é do campo ambiental que vem os traços mais significativos da cultura e da identidade da EA (LIMA, 2005). Segundo Lima, isso não diminui a importância da influência que o campo educacional exerce sobre a EA como fator que define algumas de suas particularidades enquanto espaço de ação pedagógica com intenção socializadora para a reprodução e a transformação da herança cultural. Converge, portanto, com a compreensão que perpassa a fala do/a docente de que conhecimento da EA é, antes de tudo, o produto da convergência entre os saberes ambiental e educacional.

4.3.2 A proposta político-pedagógica do Curso de Especialização

Santos (1996) chama a atenção para uma consequência da aplicação da ciência moderna que converte os problemas sociais e políticos em problemas técnicos, buscando resolvê-los de modo científico, com total neutralidade social e política. Esse conhecimento “desagregava os problemas sociais e políticos nas suas diferentes componentes técnicas e lhes aplicava soluções eficazes, inequívocas e consensuais porque sem alternativa” (SANTOS, 1996, p.19). Tal modelo é o que ainda subjaz o sistema educativo, como discutido em capítulo anterior, e a sua superação, nessa perspectiva de transição paradigmática, requer a constituição de um projeto educativo em

que este seja posto em conflito com um modelo alternativo. Com esse olhar busquei compreender a proposta pedagógica do curso, ou seja, ao ser definido como “um curso de vanguarda” (D 06, entrevista) ele se filia ao que Santos denomina de projeto educativo emancipatório?

O primeiro aspecto a ser analisado é a concepção de projeto e planejamento que permeia o coletivo. De fato, pensar a questão pedagógica não se restringe apenas a definir *como* a prática será conduzida; ao contrário, requer a definição das *finalidades* do processo articuladas com as concepções de educação, de ser humano e de sociedade que se tem. Ou seja, “a forma como planejamos, intervimos e avaliamos reflete a nossa concepção de mundo, homem/mulher, sociedade” (PROJETO, 2003). Pensada sob essa perspectiva, a proposta pedagógica conduz-se no sentido inverso ao que constitui o cotidiano atual dos espaços formais de ensino em nosso país, especialmente o espaço universitário.

Nesse contexto, o ato de planejar se converte em algo mais amplo do que a definição de um conjunto de etapas pré-definidas, a ser seguido de forma mecânica e sem qualquer questionamento. Os/as educadores/as também questionam esse modelo de ciência ao afirmar, com base em Borba (1998, p. 17), que

fazer ciência não é conformar-se, nem metodologizar-se, ou seguir normas determinadas de antemão. Afirmo ainda que precisamos sair do conforto das metodologias prontas; é o fazer ciência, o criar, o construir ciência que definirá a composição (bricolagem) metodológica. Não é a ciência que deve andar a reboque da metodologia e sim o contrário (PROJETO, 2003).

De fato, se o planejamento não estiver coerente com a perspectiva pensada para o processo de ensino-aprendizagem, este reproduzirá valores, intenções e práticas implícitas na pedagogia tradicional. Qualquer proposta concebida de forma centralizada reservando aos/as educadores/as o papel de executores/as de um plano pronto e concluído, por mais democráticas que sejam suas intenções, não conseguirá atingir seus objetivos, uma vez que a democracia não é instituída por mandado, mas sim pelo próprio exercício democrático. Sendo assim, o Curso reforça tal concepção de que “há a necessidade de que existam instrumentos, métodos e posturas que facilitem a construção coletiva das soluções” (PROJETO, 2003, s/p), e converge com o entendimento de que “a reflexividade, para ter algum peso tem que ser coletiva” (SANTOS, 1996, p. 22). Não se trata de apresentar respostas prontas, mas sim de, ao questionar as intenções e contradições do constituído, processar a reconstrução.

Esse aspecto foi observado quando outros sujeitos, além daqueles integrantes da EEA, foram convidados a conhecer a proposta inicial e a participar na elaboração e implantação da proposta político-pedagógica, conforme depoimento:

Nós começamos a nos reunir pelo menos seis meses (até um pouquinho mais) antes do início da primeira turma. E a partir daí vários professores que se sentiram atraídos pela idéia foram ficando. Nós fomos discutindo qual o tipo de curso que nós queríamos (D 02, entrevista).

Frente ao relato, percebe-se que essa postura de abertura e diálogo por parte dos/as planejadores/as pode auxiliar para o rompimento das resistências de integrantes da comunidade acadêmica que, muitas vezes, não estão dispostos a experimentar novas propostas que não se enquadram nos modelos convencionalmente aceitos e que deram suporte à sua formação. Por outro lado, o diálogo constante possibilita desvelar intenções e compromissos políticos, explicitando o sentido e a coerência ética das ações. Além de problematizar o fazer pedagógico e suas respectivas conseqüências, suscitando exigências para a mudança.

Assim, se explicita uma das concepções que permeiam o CEAS, na qual a construção coletiva é vista como condição *sine qua non* para o êxito de um processo de reorientação curricular, tal qual pretende o coletivo que desenvolve o Curso, conforme enunciado abaixo.

Se desejarmos construir uma sociedade na qual os sujeitos possam agir com autonomia, respeito à diversidade, dignidade e responsabilidade, precisamos contemplar estas ações no cotidiano de nossa prática educativa, com os sujeitos que nela se integram e que ajudam a construí-la (PROJETO, 2003, s/p).

Um olhar mais analítico sobre esse enunciado permite vislumbrar a intenção de construir uma prática pedagógica que enfoca a EA, considerando as diferenças contextuais próprias de cada situação, com o intuito de elaborar projetos socioambientais formulados com base na realidade vivida e em referencial científico atual e consistente. Para Santos (1996, p. 20) a aplicação dessas propostas alternativas ocorre em uma “situação concreta em que quem aplica está existencial, ética e socialmente comprometido” com o seu impacto.

Dessa forma uma proposta educativa que procura desenvolver a autonomia intelectual, moral e social dos/as educandos/as revela-se comprometida com uma prática emancipatória e um projeto democrático de sociedade.

Nesse contexto foram definidos os objetivos do curso:

1. Promover a sensibilização dos estudantes com relação às questões sociais e ambientais e à necessidade de uma participação ampla, dos sujeitos sociais envolvidos, na solução destas questões;

2. Capacitar profissionais que atendam de forma contínua à demanda da sociedade pela elaboração, implementação e avaliação de ações e projetos sócio-ambientais;
3. Deflagrar projetos de EA que atendam a demandas da sociedade através de ações modelares e replicáveis em diferentes contextos;
4. Fortalecer a perspectiva para a criação de um programa de pós-graduação *stricto sensu* na área de EA;
5. Apoiar a extensão universitária, com caráter interdisciplinar, voltada para a solução de problemas sociais e ambientais (PROJETO, 2003, s/p).

Dentre os objetivos elencados, os três primeiros estão centrados na formação de um profissional que seja capaz de reconhecer e analisar os problemas socioambientais que perpassam a sociedade atual, bem como atuar de forma efetiva para a solução destes. O quarto objetivo intenta atender a uma necessidade percebida e debatida pelos/as educadores/as ambientais de todo o país e, em certa medida, visa ao fortalecimento da EA e à construção de uma identidade epistemológica relacionada a esse campo. Atualmente existem poucos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) voltados essencialmente à EA; o que é visto comumente são os cursos nas áreas de Educação, Ciências Ambientais e afins que possuem em seus programas áreas de concentração e ou linhas de pesquisa em EA.

Por fim, o quinto objetivo remete à reorientação da prática acadêmica e, de certa forma, chama para o centro do debate a extensão universitária, uma atividade nem sempre bem vista e ou valorizada no âmbito institucional. De fato, considerar a proposta pedagógica em uma perspectiva ambiental requer o exercício da democracia participativa e este deve ocorrer cotidianamente, como parte de um processo de formação dos compromissos políticos e sociais que os sujeitos (educadores/as e educandos/as), assim como a Universidade devem assumir. Este entendimento deve integrar o planejamento do processo formativo, nas suas bases teóricas e metodológicas, e contemplar, além dos conteúdos e os aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem, a dinâmica das relações grupais que ocorrerão intra e inter-institucionalmente.

Permeando essa proposta está a compreensão de que um projeto deve possibilitar modificações contínuas e atender às necessidades e aos anseios do indivíduo e do coletivo. Ou seja, a proposta político-pedagógica deve garantir o espaço para o desejo, o sonho e a utopia. Na acepção de Ernst Bloch (2005) a função primeira da utopia é a de assegurar *aos outros* ou a *um outro* que o real não se esgota no imediato. Quer dizer, o real é mais do que o agora e aponta, pela via do possível, para o que ainda não existe. Nesse sentido, projetar é ordenar ações para que o sonho possível se realize.

A metodologia e a estrutura do curso que está sendo proposto vem ao encontro das bases para trabalhos em EA lançadas na I Conferência Inter-governamental sobre EA realizada em Tbilisi, Geórgia, no ano de 1977 pela UNESCO-PNUMA, publicadas pela UNESCO, em 1980, com a denominação “Educación Ambiental: Las Grandes Orientaciones de la Conferencia de Tbilisi”, nestas encontramos que a EA deve partir da resolução de problemas concretos, com um enfoque interdisciplinar, incitando os membros da comunidade à ação dentro de uma perspectiva global e regional com orientação à sustentabilidade (PROJETO, 2003, s/d).

Nesse sentido, o Curso visa promover “a capacitação de professores, gestores públicos e de empresas, técnicos de ONGs, profissionais de saúde e outros relacionados às questões ambientais, sociais e educacionais” (PROJETO, 2003, s/p) com base em três conceitos: i) participação; ii) interdisciplinaridade; e iii) resolução de problemas concretos. Para isso indica que

a apropriação de novos saberes e a formação dos educandos como educadores ambientais dar-se-á através da prática em seus projetos específicos, da discussão e reflexão em grupo, das disciplinas ministradas de modo personalizado e contextualizadas nos projetos dos alunos e da orientação individual aos trabalhos (PROJETO, 2003).

Parece-me importante ressaltar, nesse momento, o aspecto da participação presente no primeiro objetivo do curso. A participação é considerada tanto fundamento da prática quanto uma estratégia metodológica do curso. Esse princípio educativo é de suma importância para a consolidação de um processo educativo que busca a superação das desigualdades e do controle hierarquizante das relações de ensino-aprendizagem.

Entretanto, para que isso ocorra não basta reunir esse universo de saberes sem um caminho metodológico definido e direcionado para tal finalidade, conforme observado no projeto do curso.

A interdisciplinariedade está bastante respaldada no campo teórico, entretanto, a prática interdisciplinar precisa ser construída no cotidiano das instituições. A UEFS possui um grande potencial inexplorado para esta forma de abordagem, diversas formações profissionais, cursos e inúmeros problemas sócio-ambientais em seu entorno que exigem uma perspectiva sistêmica para sua solução trabalhos (PROJETO, 2003).

A EA é uma prática educativa que não se realiza de forma isolada, mas nas relações e interações entre os sujeitos e os coletivos que convivem em um mesmo contexto social. Ao assumir uma perspectiva crítica, com vistas à emancipação, é natural que o curso assuma um caráter interdisciplinar, baseado no encontro e diálogo de diversos saberes. Tal configuração possibilita que na relação ensino-aprendizagem os/as profissionais – educandos/as e educadores/as oriundos/as de campos de saberes diferentes possam compartilhar suas visões da realidade a partir de um olhar próprio e do encontro com os diferentes olhares.

Devido ao caráter complexo da questão ambiental, a EA implica em um trabalho interdisciplinar e o/a educador/a ambiental deverá preparar-se para atuar com base em tal

concepção. Assim, o desenrolar do curso deve servir de aporte de conhecimentos, experiências, reflexões que conduzam à auto-formação dos/as educadores/as que atuam na formação dos/as educandos/as. O Curso pressupõe que “a formação de equipes, que superem o estágio multidisciplinar e construam a interdisciplinariedade poderá inspirar novas linhas de pesquisa e extensão, mais adequadas às necessidades da sociedade” (PROJETO, 2003).

Uma das intenções iniciais da proposta pedagógica em estudo era a de promover a formação e a integração dos/as docentes do curso nessa perspectiva interdisciplinar, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão. Não obstante essa intenção, as dificuldades para implantar essa prática no âmbito da Universidade são enormes, conforme depoimento:

Você quer fazer uma proposta interdisciplinar, mas você esbarra em burocracias dentro da própria Universidade que corrompem a idéia da interdisciplinaridade. Ela não é fluída, então, é sempre aquela coisa trabalhosa, porque você sempre tem que mostrar muito serviço (D 06, entrevista).

Frente ao que fala o/a depoente, a interdisciplinaridade necessita também de dedicação e mudanças essenciais na estrutura acadêmica para não representar simples conjunto de palavras. E remete, mais uma vez, à discussão sobre a estrutura e funcionamento da Universidade, tendo em vista que a implantação de uma proposta pedagógica baseada na interdisciplinaridade exige a superação da estrutura departamental adotada. Tal organização tornou a atividade acadêmica refém de instâncias universitárias fundamentalmente burocráticas, baseadas nos conceitos de eficácia e produtividade, aliados à uma perspectiva reguladora e normativa.

Uma das recomendações resultante da Conferência de Tbilisi, em 1977, indica a resolução de problemas locais como estratégia metodológica para a EA e afirma que ela pode ser abordada de duas maneiras: como tema-gerador e como atividade-fim. Sobre essa recomendação Layrargues (1999) ressalta que a abordagem do tema-gerador propõe uma concepção pedagógica comprometida com a compreensão e transformação da realidade, enquanto a abordagem da atividade-fim objetiva apenas a solução pontual do problema ambiental considerado. As duas abordagens do problema implicam em percursos e resultados muito diferentes.

A abordagem da atividade-fim prioriza a compreensão técnica do problema, cujo foco recai sobre os efeitos que configuram este e a ação proposta é do tipo corretivo, produzindo um resultado reducionista, reformista e despolitizador, uma vez que dilui a responsabilidade social sobre o problema. Por outro lado, a abordagem do tema-gerador enfatiza uma visão multidimensional do problema a qual compreende a crítica, o foco direcionado à causa, a ação

possui caráter preventivo, baseando-se na dialogicidade entre educador(a) e educando/a. Neste caso, o resultado produzido tende a estimular uma compreensão complexa, politizadora e transformadora acerca dos problemas socioambientais. A análise dos documentos indica que a proposta pedagógica do Curso relaciona-se com a abordagem do tema-gerador.

Segundo Guimarães (2000, p. 54),

Práticas que busquem uma resolução de problemas locais sem superar o localismo, não contextualizando as causas desses problemas em uma análise histórico-estrutural. (...) A valorização do trabalho em equipe não aparece aí como um princípio organizativo de sociedade e uma possibilidade de produção coletiva de um conhecimento, mas como uma potencialidade do aumento da produtividade do trabalho, e, neste prisma, é interpretada a interdisciplinaridade.

Para Ott (1991) é necessário que os sujeitos envolvidos na questão sintam-se incomodados. A autora acredita que a “solução do problema só poderá aparecer, na medida em que o sujeito se adentra na realidade, quando aprende a usar os conhecimentos disponíveis para arrancar sempre mais informações do real, até torná-lo compreensível (OTT, 1991, p. 60).

O projeto do Curso defende que a prática pedagógica baseada nesses conceitos ocorra por meio da articulação de três eixos pedagógicos:

Assim, planejamos este curso de especialização com três dimensões da prática educativa: *espaço de convivência, praxis/intervenção pedagógica e ensino/ pesquisa*. Todas estas dimensões se comunicando e apoiando o processo de construção de conhecimento que emerge de ricas contribuições teórico-práticas/reflexivas fomentando a *comunidade de aprendizagem* (PROJETO, 2003, s/p).

4.3.2.1 Os eixos estruturantes da proposta político-pedagógica

Essa seção foi dividida em três blocos de discussão, contudo tal divisão deve-se apenas a uma opção em termos de organização do texto, uma vez que esses eixos se entrecruzam continuamente na constituição da prática.

De maneira alguma, pode-se pensar essa relação em termos de fragmentação, pois a articulação entre esses é o cerne da proposta alternativa defendida pelo coletivo do curso, o qual pressupõe que a temática ambiental se transforme no eixo articulador de um novo pacto social, cujo ponto de partida seja o cidadão organizado (GUTIERREZ; PRADO, 1999, p. 16). Em sentido correlato, o curso defende que “a proposta metodológica deste curso fundamenta-se em princípios de educação que defendem o processo de construção de conhecimento como um eixo

de aprendizagem que envolve não apenas alunos, mas todos os sujeitos envolvidos no trabalho (PROJETO, 2003, s/p).

4.3.2.1.1 Relação ensino - pesquisa

Para abordar a relação ensino-pesquisa, reporto-me à Paulo Freire (1996) e à sua crença no potencial emancipatório dessa articulação. Freire afirma que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (1996, p. 26), haja vista a complementaridade inerente a essas atividades. Defende a constituição de espaços coletivos de formação, a fim de que se desenvolvam práticas de observação, reflexão e discussão permanentes. Dessa forma, o curso aponta:

A relação ensino /pesquisa precisa ser vista como um processo dialógico de trabalho que busca a complementariedade das discussões em classe, com a reflexão e análise do trabalho teórico/prático advindo da pesquisa. A pesquisa deve ocorrer de forma concomitante às aulas e à intervenção, através do cotidiano do curso (aulas, encontros, contato com o local de intervenção e apoio de orientação específico), os alunos estarão criando o espaço e momento da pesquisa, e vivenciando-a enquanto a constrói. (PROJETO, 2003, s/p).

Nesse contexto, a Universidade deve ser pensada enquanto espaço de encontro de diferentes culturas e vários saberes, um local rico de diversidade e de oportunidades de exercitar o diálogo na busca pelo entendimento, com vistas à construção do conhecimento de maneira coletiva. Segundo Veiga (2000, p. 177),

Uma concepção de conhecimento que tem a prática como elemento de partida estabelece relações entre a realidade e a fundamentação teórica. Ao atribuir grande importância aos saberes e às experiências dos alunos, bem como às questões postas pelo contato direto com as atividades, realiza-se a proposta de ensino, que passa pelo movimento da realidade à ação, mediatizada pela teoria.

Os aspectos enunciados exprimem uma opção política que pode, de fato, emancipar e contribuir para a conquista da cidadania, no sentido nato da palavra. Todavia, uma proposta educativa desenvolvida no interior das Universidades, remete à discussão acerca de um dos princípios básicos da atividade acadêmica: a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Contudo, essa indissociabilidade continua no plano das projeções e, sem essa organicidade teórica e prática como fundamento metodológico do ensino superior poucos avanços nessa direção serão vistos.

Esse entendimento converge com as reflexões de Demo (2005) em relação ao ensino praticado nas Universidades. Para ele, essa instituição está formando sujeitos preparados apenas para trabalhar no passado uma vez que não são instados a pensar, lidar “com conhecimento, aprender a aprender” (DEMO, 2005, p. 8). Tal situação é criada devido à “obsessão por aula” que contamina a Universidade e reduz a prática docente, muitas vezes, ao mero instrucionismo. Por isso, propõe centrar o “compromisso da formação pela via da pesquisa e elaboração própria, tendo como objetivo sedimentar a formação permanente, o saber pensar, a produção interativa e coletiva do conhecimento (...)” (DEMO, 2005, p. 13). Teoria e prática explicitam-se na relação de interdependência. Em sentido correlato, Marques (1996, p. 38) afirma que “teoria e prática dialeticamente se imbricam em mútua dependência e contraposição”, haja vista que “se a prática exige uma teoria que a constitua e oriente, a teoria não existe senão em referência às práticas que ilumina, estabelecendo-se entre ambas um nexos em anel, uma circularidade, onde vão buscar prioridades ou hierarquias”.

Nessa direção, o curso apresenta como um dos eixos articuladores da proposta pedagógica a relação entre o *ensino e a pesquisa*, vista como um processo dialógico que articula e complementa as discussões ocorridas em sala de aula, com a reflexão e análise do trabalho teórico/prático advindo da pesquisa. Em seu planejamento o curso promove o entendimento de que a aprendizagem não se dá apenas no espaço da sala de aula, por meio da exposição dos conteúdos pelo/a docente, mas pressupõe que:

A pesquisa deve ocorrer de forma concomitante às aulas e à intervenção, através do cotidiano do curso (aulas, encontros, contato com o local de intervenção e apoio de orientação específico), os alunos estarão criando o espaço e momento da pesquisa, e vivenciando-a enquanto a constrói (PROJETO, 2003, s/p).

Reforçando essa opção Fazenda (1992, p. 81) afirma que “por meio da pesquisa o educador consegue recuperar aspectos de sua dignidade perdida, e aquele que consegue desenvolver-se em pesquisa, não consegue mais retroceder ao puro exercício do ensino em sala de aula” (FAZENDA, 1992, p. 81). Com esse entendimento, segundo o sujeito D 07, o curso foi planejado e possui uma “diretriz muito clara de que as disciplinas se refeririam todas elas ao projeto de intervenção. Nessa concepção elas dariam suporte ao projeto de intervenção” (D 07, entrevista), promovendo de forma efetiva a articulação ensino e pesquisa.

Tal perspectiva implica que a participação docente em uma proposta pedagógica diferenciada requer a promoção de mudanças nas concepções disciplinares tradicionais utilizadas

para organizar e produzir o conhecimento. O relato abaixo, sobre a forma como ocorreu o planejamento do quadro curricular reforça essa compreensão.

Acho que a primeira coisa é pensar nesse processo de elaboração do curso. É um parto isso. Porque o usual é as pessoas lotearem espaços de saber onde elas se sentem seguras e daí o curso se constituir assim: com loteamento de espaço de saber. O que existe num dado espaço, convida, as pessoas loteiam e pronto. Está pronto o loteamento. Da especialização ou mesmo de mestrado ou coisa assim. Aqui não foi muito diferente nesse aspecto, entendeu? Houve um certo loteamento no começo. (...) No começo eu fiquei forçando muito a barra. Foi uma coisa assim: o projeto estava muito mais forte na minha cabeça, algumas diretrizes. (...) Então a partir do momento que surgiram as disciplinas e as pessoas tinham seus espaços disciplinares, as pessoas se tranquilizaram, entendeu? Tipo assim: “ah, agora você pode ficar falando, agora você pode ficar viajando porque eu já tenho um porto, um porto seguro” (D7, entrevista).

Um dos aspectos que não devem ser desconsiderados nessa construção é que a mesma se dá enredada nas lutas e relações sócio-políticas que permeiam o espaço universitário. Essa construção deve possibilitar que se “reconheça os modos pelos quais tais espaços estão impregnados por questões de poder” (GIROUX; SHANNON, 1997, p. 4). No espaço da universidade cabe destacar que a docência recebeu forte influencia da concepção epistemológica dominante, própria do pensamento moderno no qual possuir conhecimento científico significa detenção de poder, sendo que nesse aspecto o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades.

Em decorrência, não é possível desconsiderar que, historicamente, se esperou dos/as docentes universitários um conhecimento relativo ao campo científico da sua formação, alicerçado nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática, não se registrando uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos. Conforme reflete o/a docente D 06:

A Universidade é um terreno viciado e você traz isso, você traz os territórios disciplinares, você traz os territórios de hierarquia do conhecimento científico, do que é que você vem, né, O que é mais importante, por mais que você tenha a intenção de fazer um trabalho que seja voltado para uma quebra desse paradigma, você tem toda uma história de formação, de formação profissional, de expectativas de profissionais que vão corrompendo essa intuição (D 06, entrevista).

Essa reflexão encontra correlação com a posição de Riojas (2004) ao afirmar que, por mais cuidadoso que tenha sido o planejamento curricular para a inserção da temática ambiental, se não tem-se uma equipe de trabalho docente iniciada e comprometida com os temas ambientais, as possibilidades de êxito são substancialmente menores. Para o autor, o/a docente em seu trabalho cotidiano representa “um papel reprodutor e de testemunho muito importante” (RIOJAS, 2004, p.

233), daí a necessidade de que se proceda à revisão do paradigma de compreensão do mundo e do próprio exercício profissional.

Essa perspectiva desconsidera a prática tradicional em que o elemento fundamental da relação ensino-aprendizagem é a lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado. Nesse sentido, é essencial abordar como esse aspecto foi pensado e organizado no curso a partir do que diz o seu projeto e da fala anterior do/a docente D 07:

O curso não tenta abranger todo um rol de conhecimentos e métodos em EA, por entender que tal estratégia, além de contradizer as filosofias de aprendizagem e conceitos que norteiam a EA, seria impossível de ser cumprida (PROJETO, 2003).

Por outro lado, o relato do/a sujeito D 07 indica que houve uma opção pela organização dos conteúdos em forma de disciplinas, conforme identificação abaixo:

1. Introdução ao Pensamento Contemporâneo
2. Bases da Educação Ambiental
3. Fisiologia da Terra
4. Métodos e Técnicas para Educação Ambiental
5. Metodologia da Pesquisa
6. Política e Legislação Ambiental
7. Biodiversidade e Sociodiversidade
8. Tópicos Especiais em Sustentabilidade
9. Tecnologias Apropriadas
10. Orientação Monográfica

A partir das ementas das disciplinas, percebe-se que o conhecimento trabalhado volta-se para: a) dimensão conceitual, política, social e cultural da sustentabilidade; b) dimensão espaço-temporal dos problemas ambientais; c) aspectos ecológicos, fisiológicos e níveis de organização da vida; d) dimensão epistemológica e metodológica do processo educativo. Dentre as disciplinas, a intitulada Orientação Monográfica possui caráter diferenciado sendo ministrada ao longo dos doze meses de duração do curso, conforme enunciado no projeto do curso:

O início do curso será constituído das disciplinas "Introdução ao Pensamento Contemporâneo" e "Metodologia da Pesquisa", que pretendem deflagrar a reflexão dos alunos sobre a sociedade e preparem-nos para iniciar as atividades de extensão que servirão como bases para as discussões nas disciplinas subseqüentes. Nas disciplinas seguintes serão discutidos os conceitos, as bases filosóficas, as metodologias e os aspectos ambientais, sociais, econômicos, culturais, educacionais, tecnológicos e territoriais que envolvem a educação ambiental e a gestão para a sustentabilidade (projeto, 2003, s/p).

Sobre a importância e o papel das disciplinas o/a docente D 07 apresenta a seguinte reflexão:

Tem um dos eixos que é esse suporte dado pelas disciplinas. E é aquilo que eu te falei: eu acho que o primeiro bloco consegue estruturar, tem conseguido estruturar. São as disciplinas básicas: [bases da] educação ambiental, Introdução do pensamento contemporâneo, metodologia da pesquisa, que a gente foca mais na pesquisa-ação. E, ao fim desse bloco, a gente consegue que todos tenham um projeto. Isso tem funcionado. A parte de suporte tem tido uma dificuldade de diálogo com os projetos, as quatro disciplinas que são de suporte. As duas finais tem tido um sucesso na sua função que é da sistematização. Então essa parte do aporte de conteúdo, do aporte de instrumentação, essas coisas tem funcionado (D 07, entrevista).

O relato desse sujeito indica que há um descompasso entre as disciplinas categorizadas como *b* e *c* e as demais disciplinas. Ou seja, as disciplinas voltadas para o aporte de conteúdos mais técnicos possuem dificuldades em dialogar com as de caráter político-pedagógicos e metodológicos. Tal fato implica no que foi discutido anteriormente sobre a formação docente para a atuação em uma proposta pedagógica interdisciplinar e reforça a idéia de que não é suficiente reunir os sujeitos e organizar em termos lógicos os conteúdos a serem acessados pelos/as educandos/as e dessa forma transformá-los em disciplinas. A postura interdisciplinar requer uma articulação constante e cotidiana entre os sujeitos que trabalharão nessas diferentes vertentes no interior da proposta.

Essa discussão pressupõe a compreensão de que propor novas denominações, novos formatos de construção de conhecimentos nem sempre resolve o problema do tipo de trabalho que ocorre em sala de aula, quando o/a docente desenvolve sua prática, uma vez que um dos elementos que interfere na prática pedagógica deste diz respeito à sua concepção de conhecimento.

Para superar essa situação Riojas (2004) avalia que é preciso encontrar as estratégias e técnicas de trabalho educativo que fomentem o desenvolvimento de habilidades de reflexão entre os estudantes, de tal maneira que lhes permitam estabelecer as relações existentes entre os diferentes campos da realidade que se encontram na base dos fenômenos ambientais complexos.

Uma perspectiva aventada para organização dos conteúdos é apresentada pelo sujeito D 07:

apesar de eu ter sempre tentado puxar para que fosse tipo um cardápio, fossem disciplinas optativas, a gente ia inventar nomes. O pessoal topou avaliar isso, mas eu senti que foi um alívio quando eles sentiram que teria problema jurídico. Seria mal recebido o projeto com essa cara (D 07, entrevista).

A idéia do *cardápio de aprendizagem* surgiu a partir do entendimento de que um processo educativo cuja prática pedagógica baseia-se em princípios como participação, autonomia e interdisciplinaridade e deveria permitir aos/às educandos/as o acesso a conhecimentos identificados por estes/as como necessários e que não estão contemplados no rol das disciplinas obrigatórias. Essa iniciativa pode tornar o processo educativo mais dinâmico e flexível, além de possibilitar o exercício do diálogo constante entre educandos/as, educadores/as e coordenadores/as.

Tal proposta defende a adoção de uma prática pedagógica que possibilite a compreensão da realidade em que se atua, uma vez que se baseia numa concepção de ser humano e de conhecimento em que se entende o sujeito como um ser ativo e de relações. De fato, perpassa o entendimento de que o conhecimento não é transferido ou depositado pelo outro, nem é inventado pelo sujeito, mas sim construído na relação educando/a – educador/a - mundo. Isto significa que os conteúdos trabalhados pelos/as docentes precisam ser refletidos e reelaborados pelo/a educando/a para se constituir como seu próprio conhecimento, conforme se afirma abaixo:

um “cardápio de aprendizagem”, na forma de cursos ou oficinas. Segundo Sorrentino (2000: informação pessoal) os cursos de especialização em EA devem evitar tornar-se “pout-pourris” de disciplinas, tentando cumprir com a exposição de um grande gama de conhecimentos e metodologias, mas sim confiar na construção do grupo a partir da práxis (PROJETO, 2003).

Entretanto, essa reorientação não é das mais fáceis e é uma das lutas que ocorre entre esferas de poder consolidadas pelos históricos processos de dominação que atuam na universidade e diz respeito, inclusive, à primazia do/a professor/a frente ao/à aluno/a. Como forma de enfrentar essa situação Santos(1996) apresenta o conhecimento-emancipação no qual a ignorância é o colonialismo e o colonialismo é a concepção do outro como objeto com o conseqüente não reconhecimento deste como sujeito. Para o autor, nessa forma de conhecimento conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito, sendo que esse conhecimento-reconhecimento é designado por solidariedade. O autor entende que os sujeitos estão tão acostumados a conceber o conhecimento como um princípio de ordenamento sobre as coisas e os outros que torna difícil imaginar um conhecimento que atue como princípio de solidariedade.

De fato, essa transposição parece ser uma das maiores dificuldades ao planejar-se uma proposta educativa filiada às alternativas pedagógicas citadas por Santos (1996). Comumente, planeja-se tendo como foco o ato de ensinar, diretamente relacionado à ação docente; nesse caso,

o foco deve ser direcionado para o ato de aprender, em relação direta com os/as educandos/as e os contextos nos quais se dariam o processo de aprendizagem. Diante disso, a organização curricular baseada na proposta do cardápio de aprendizagem torna-se uma possibilidade desse exercício solidário.

O projeto apresenta o seguinte “cardápio de mini-cursos e oficinas optativas”: i) Registro visual e Fotografia da natureza (16h); ii) História Ambiental (20h); iii) Resíduos sólidos e sua relação com o Ambiente (16h); iv) Resíduos sólidos e EA (20h); v) Economia solidária e desenvolvimento sustentável (16h).

Entretanto, um *cardápio de aprendizagem* construído de antemão e sem a participação dos/as educandos/as foge à essência da proposta, isto é, a construção coletiva e processual das opções com vistas à construção do conhecimento. De fato, a implantação desse cardápio implica na discussão e definição dos temas mais adequados às características de cada grupo de educandos/as que ingresse no curso.

Dos sujeitos entrevistados, apenas quatro (D 02, D 06, D 07 e D 09) fazem referência à essa idéia, o que permite inferir que se trata de um tema que não é considerado essencial para a consolidação da proposta.

Em uma acepção de educação na qual o processo de ensino-aprendizagem não se restringe à transmissão e reprodução de conhecimentos a experiência formativa implica participação ativa dos/as educandos/as em seu processo de formação. A pesquisa, vinculada a essa prática permite que a relação se modifique e que a reflexão seja estratégia dessa modificação e baseia-se numa concepção de “ser humano sempre em processo de se fazer” (ELLIOT, 1990, p. 318). Essa experiência formativa, na perspectiva do curso, se dá pela práxis pedagógica por meio da intervenção educacional.

4.3.2.1.2 A práxis pedagógica por meio da intervenção educacional

A proposta político-pedagógica indica como outro eixo articulador o da *práxis pedagógica* na forma de *intervenção educacional*.

Este é um momento muito importante para o nosso curso, pois ele implica em um contato com comunidades/instituições, pessoas e contextos que não pediram a “interferência” no seus cotidianos, isto demarca de forma significativa a responsabilidade que temos diante de tais contextos e suas pessoas. A intervenção educacional parte do princípio de que a comunidade com a qual vamos trabalhar não está submissa aos nossos

desejos e anseios acadêmicos e que portanto precisamos de muita sensibilidade e compromisso para com o trabalho que nos propomos a fazer (PROJETO, 2003, s/p).

Para Paulo Freire (2002) a “*práxis* não é ação cega, desprovida de ação e intenção ou de finalidade”. Ela é, efetivamente “ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos por que se fizeram historicamente seres da *práxis* e só enquanto tais, ao assumir a ação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação” (FREIRE, 2002, p. 156-157).

O projeto considera a pesquisa-ação ou pesquisa-ação participante como orientadora da ação da intervenção educacional.

Na verdade, estava defendendo a pesquisa-ação, pesquisa-ação participante, essas coisas. E o grupo topou, topou. Isso foi uma ousadia do grupo que eu acho admirável (D 07, entrevista).

A possibilidade real da atividade investigativa baseada na pesquisa-ação refere-se à “construir a teoria a partir da reflexão sobre a prática, transformar a realidade partindo da reflexão sobre a ação, potencializar o desenvolvimento profissional do agente ou trabalhador social e promover a reflexão sobre a ação de forma cooperativa e/ou participativa” (PÉREZ SERRANO, 1990, p. 76).

Essa proposta articula-se com o defendido por Santos (2004), o qual percebe a pesquisa-ação como uma das possibilidades epistemológicas para a legitimação da Universidade, pois transcende a ação extensionista ao atuar tanto no nível da pesquisa quanto no da formação. O autor afirma que:

A pesquisa-ação consiste na definição e execução participativa de projectos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar do interesses da pesquisa. Os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento ocorre assim estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais que não têm poder para pôr o conhecimento técnico e especializado ao seu serviço pela via mercantil (SANTOS, 2004, p. 75).

Nesse sentido, articulando teoria e prática, em uma perspectiva dialógica, o processo de ensino-aprendizagem enfocará uma EA que considera as diferenças contextuais e se constituirá a partir da formulação de projetos de intervenção. Parte do princípio de que é “preciso produzir conhecimentos não só para conhecer a realidade, mas também para transformá-la” (COSTA, 1998, p. 242), conforme enunciado no excerto abaixo:

A intervenção educacional parte do princípio de que a comunidade com a qual vamos trabalhar não está submissa aos nossos desejos e anseios acadêmicos e que portanto precisamos de muita sensibilidade e compromisso para com o trabalho que nos

propomos a fazer. A intervenção educacional deve estar pautada em concepção de educação voltada para uma ação transformadora, emancipatória, dialógica e reflexiva (resistindo ao conteudismo, à hierarquia do saber, ao tecnicismo exacerbado que inibe a expressão das comunidades e sua visão de mundo) (PROJETO, 2003, s/p).

O enunciado, de certa forma, indica o sentido e o conteúdo da práxis pedagógica do curso. Parte do entendimento de que o conhecimento, mesmo que construído com todo o rigor da ciência, não transforma a realidade, se não for produzido na e pela práxis autêntica. Converte com Freire (2002), segundo o qual “o conhecimento não é algo dado e acabado, mas um processo social que demanda a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo” (FREIRE, 2002, p. 160).

Nesse contexto, deve-se ressaltar que os esforços para concretizar práticas que inscrevem um projeto de mundo diferente são mais desgastantes e complexos, principalmente quando são ações individualizadas e, nesse sentido, Arendt (2002) ressalta que “o agir jamais pode realizar-se em isolamento, porquanto aquele que começa alguma coisa só pode levá-la a cabo se ganhar outros que o ajudem” (ARENDT, 2002, p. 58).

De modo que, as propostas que intencionam a superação de problemáticas socioambientais adquirem sentido quando: a) envolvem a base e, pela argumentação, acordos são efetivados; b) o Estado assume, de fato, a sua função sem transferi-la a outras instâncias e, c) a educação é entendida como processo que promove a humanização. Dessa forma, o/a educador/a ambiental deve ter o compromisso de refletir e analisar algumas posturas e reconhecer que suas ações são eminentemente políticas e estão revestidas de intencionalidades e fundamentos éticos.

A intervenção educacional tem a ver com o conhecimento, a leitura que se faz da realidade e a postura ética e política que se assume frente a esta realidade. O cotidiano converte-se no espaço privilegiado da luta dos sujeitos por um mundo e uma vida melhores e a intervenção baseada nos princípios da dialogicidade, crítica e emancipação assume uma dimensão política. Como diz Guimarães (2005) essa

é uma EA comprometida com a transformação da realidade rumo a sustentabilidade socioambiental e percebe o ambiente educativo como movimento, mas um movimento aderido ao da realidade socioambiental, onde se contextualiza. Essa adesão é que possibilita à intervenção educacional transformar a realidade socioambiental e isso se dá por uma práxis educativa (reflexão-ação) que potencializa a ação cidadã de sujeitos individuais e coletivos que resistem ao caminho único imposto pela racionalidade dominante (2005, p. 194).

O projeto alerta para o fato de que nos processos de intervenção os/as educandos/as têm que enfrentar, em sua relação com a comunidade, situações de conflito, de falta de interesse por desconhecimento ou outras questões. Acredita-se, que quando o/a educando/a tem contato com a problemática ambiental local passa a entender as limitações que muitas vezes fazem surgir esses pontos de conflitos. Como se percebe no excerto analisado anteriormente, o curso conduz-se em convergência com esse entendimento. O depoimento do sujeito D 07 reforça essa posição:

Com esse porto seguro dado [as disciplinas] a gente começou a falar do que seria de fato o eixo formador do curso. Que não seriam as disciplinas. Seria a intervenção educacional realizada pelos alunos (D 07, entrevista)

Essa postura revela o engajamento individual daqueles sujeitos em busca da construção coletiva de uma proposta pedagógica emancipatória e a intenção de adotar uma práxis pedagógica que se converte em instrumento de reavivar, desnaturalizar a instituição educativa e suas práticas (IMBERT, 2003). O autor ressalta que a “práxis é elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no cotidiano”, dessa forma a “prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a práxis não. Ela pressupõe um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado” (IMBERT, 2003, p. 74).

Eu acho que o grande pedal do curso, pra mim é essa possibilidade de você fazer um trabalho que tem a ver com a dinâmica real, da vida real, entendeu? Que tem a ver com processos de transformação, mesmo que esses processos de transformação sejam lentos, ou sejam quase invisíveis, mas eles existem. *Você tem um caráter de impacto para o bem ou para o mal* (D 06, entrevista).

O primeiro aspecto observado na fala acima relaciona-se à compreensão da possibilidade educativa e transformadora da práxis, a qual converge com a posição de Imbert (2003). Por outro lado, coloca em discussão os efeitos da ação da intervenção em duas possibilidades: “o impacto para o bem ou para o mal”. Reconheço essa possibilidade quando estiver relacionada a uma intervenção executada em caminho inverso ao que preconiza a práxis pedagógica, em que o/a educando/a organiza a sua prática de forma mecânica, espontânea, sem adentrar na realidade da comunidade para conhecê-la, sem explicitar as intencionalidades da atividade. Nesse sentido, a atividade perde o caráter de práxis educativa.

Penso, com base em Franco (2008), que a intervenção educativa, organizada sob a perspectiva da práxis, resulta em uma ação que cria novos sentidos cuja pretensão é a autonomia. Por isso, faz sentido a ressalva que o/a depoente apresenta no sentido de que a “a intervenção é uma coisa muito legal, se for muito bem trabalhada” (D 06, entrevista).

Eu diria que são intervenções muito tateantes. Porque ficam muito pulverizadas, pontuais, um monte de ações. Isso é um desafio, porque os caras não conseguem... Assim como a gente tenta fazer com que o curso seja um eixo da nossa intervenção educacional, eles não conseguem encontrar esse eixo lá. A minha orientação, por exemplo, é um pouco encontrar esse eixo com a pessoa: o que aglutina tudo, o que é que dá sentido pra tudo o que você faz lá? Se você não fizer isso tem muito aluno que faz vinte oficinas. É ótimo, é legal. Mas não tem consistência como intervenção (D7).

A percepção desse sujeito remete à dificuldade por parte dos/as educandos/as em apreender a proposta pedagógica que dá sustentação ao curso e pode ser indicativo de uma ausência que perpassa o projeto relacionado à articulação dos seus eixos de forma efetiva, com a atenção à todos os aspectos. Por outro lado, tem a ver com o que afirma o sujeito D 01 e que foi objeto de reflexão na seção anterior:

A proposta do curso, por exemplo, de intervenção social com solução de problemas e a questão da participação, mobilização acho que é um desafio, e ainda é pra mim. Então, eu vejo assim, que é complicada essa questão de em um ano tu formar o educador ambiental assim, com este pensamento. É difícil porque nós somos de uma tradição de ciência, toda complicada nessa questão (D 10, entrevista).

Em uma reflexão sobre a práxis na prática docente, Franco (2003) afirma que a atividade educativa só adquire o sentido da práxis ao envolver as seguintes condições: a) a explicitação e negociação de uma intencionalidade coletiva, que dirige e dá sentido à ação individual; b) o conhecimento do objeto que se quer transformar, na direção da intencionalidade coletivamente organizada; c) a intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2003, p.116).

Ao não ter clareza dos caminhos para o planejamento dessas atividades, os/as educandos/as tomam a atividade de intervenção como sinônimo de ativismo, resultando em ações descontextualizadas. Outra possibilidade é a de “a intervenção [ser] vista como ação prá escrever o material de final de curso. Não há posicionamento político nisso (...)” (D 03, entrevista). Reafirmo, em concordância com esse sujeito, que essa conotação dada à intervenção esvazia as suas possibilidades de transformação com vistas à emancipação. Em sentido oposto tem-se o depoimento abaixo:

Que você possa levar determinadas informações para a comunidade que está sendo estudada, com maior ou menor grau de aprofundamento, mas que você comece a abrir os olhos destas pessoas, mostrar o poder, acreditar. Ou seja, fazer o processo de sensibilização e de emancipação de forma individual, ou seja, estar dentro de um grupo e tentar mudar, ou seja, fazer o processo de multiplicação desta sensibilização para vários problemas ambientais que tem na região toda por aqui (D 01, entrevista).

O ponto de vista relatado permite relacionar ao que Guimarães entende como “boa intenção resultando em prática ingênua”. Ou seja, a fala passa a idéia de que a desalienação ou a conscientização será trazida de fora, dos/as que sabem para os/as que não sabem. Dentre as muitas implicações desse entendimento, Marilena Chauí (1980) aponta para os riscos ideológicos de uma educação como conscientização ao afirmar:

Ora, uma classe social e um aluno não são coisas (como pensa a sociologia) nem são idéias (como pensa a filosofia): são um acontecer, um fazer-se, ação e reação, conflito e luta, movimento e auto-descoberta e de auto-definição pelo seu próprio agir em cujo curso a classe, tanto quanto o aluno, se constituem sabendo de si (CHAUI, 1980, p. 36-37).

Assim, os riscos para o qual ela aponta é imaginar que a consciência do sujeito pertencente à comunidade onde a intervenção será executada está adormecida e que o/a educador/a - educando/a do curso, aquele que sabe, irá despertá-la. De fato, o processo de conscientização ocorre na superação da consciência ingênua pela consciência crítica num processo constante em que não se tem alguém totalmente ingênuo ou crítico.

Para Tassara (1996, p. 56), projetos de intervenção caracterizam-se por conter uma análise da problemática de realidade e utilizar estratégias participativas no seu planejamento. De tal forma que a participação deve envolver o compartilhar decisões entre os sujeitos envolvidos na atividade, que perpassa a escolha do problema, os critérios, as propostas de enfrentamento e as soluções de ação. Posto isso, entendo que a preocupação que emerge da fala do sujeito D 06 pode ser superada com a compreensão e adoção da prática de forma adequada. Por outro lado, depende da efetividade do processo educativo como uma totalidade, haja vista a necessidade de articulação entre os eixos estruturantes.

Eu tenho preocupações com a intervenção porque eu acho que as pessoas vão lá, depois deixam a comunidade. Mas são preocupações que todo mundo tem e no final das contas ninguém é irresponsável pra chegar e falar: “olha você vai atuar no local e vai prometer que vai acontecer isso e aquilo”. Acho que o máximo que pode acontecer é você ter intervenções, intervenções que são frustrantes do ponto de vista do que você consegue atuar ali, mas eu não acho que as comunidades estejam em pontos de ingenuidade tamanha que vão ficar magoadas ou ser usadas academicamente, até porque a pesquisa tradicional, o que ela mais faz é sugar (D 06, entrevista).

Dessa forma, é pertinente retomar essa discussão e explicitar que o projeto deve conter estratégias que priorizam a formação dos sujeitos envolvidos; centrar sua ação em situações históricas e sociais percebidas como problemáticas socioambientais; compreender essas problemáticas e seus desdobramentos a partir da perspectiva dos implicados no processo;

reelaborar discursivamente as contingências da situação e estabelecer as inter-relações entre as mesmas (ELLIOT, 1990).

(...) acho que nós estamos amadurecendo para isso. De conseguir enxergar a intervenção como algo mesmo de sustentabilidade para a comunidade. A gente diz ainda: “a cabeça do pessoal da intervenção é que tem que ter um resultado”. A meu ver o resultado é o processo pedagógico. A aprendizagem que se tem com aquilo. O resultado que o grupo lá possa perceber nisso (D 03, entrevista).

Conforme entende o/a depoente, na intervenção é dada a possibilidade de educandos/as e educadores/as se aproximarem para interferir direta e indiretamente sobre o contexto socioambiental local, mas essa oportunidade não pode ser entendida numa perspectiva reduzida. O/a educando/a e o/a docente orientador/a devem se preocupar com a transformação da situação enfocada, ou seja, daquele aspecto da realidade socioambiental local e não apenas com a sua interpretação ou diagnóstico, como indica o sujeito D 01(entrevista): “alguns até vem para cá sem interesse em fazer intervenção, só querem o diagnóstico”.

De fato, a intenção do processo pedagógico orientado à emancipação é construir com os/as educandos/as a percepção de que o conhecimento não é construído somente com dados procedentes de informação sistematizada com base na ciência moderna, mas é um processo que implica que o sujeito que aborda a realidade se posicione crítica e criativamente, ao dar-se conta que faz parte dessa realidade. Por outro lado, esses sujeitos devem entender que a intervenção não se restringe somente a investigar, conhecer a realidade e chegar a uma verdade com vistas a escrever uma monografia ao final do curso. Essa compreensão tem a ver com a formação ético-política dos/as educandos/as, que possibilita uma atuação lastreada no compromisso e responsabilidade social.

Torna-se necessário, nesse momento, salientar alguns relatos dos/entrevistados os quais demonstram inquietações em relação à intervenção. Tal situação é retratada, inicialmente, na fala abaixo:

A proposta do curso tem a ver com a questão da intervenção e na UEFS a intervenção virou assim, um tema de melindre, né? Assim, a questão da intervenção virou uma discussão temática que precisava ser digerida e eu acho que até hoje não foi (...). Então tem sempre essa discussão da intervenção como uma coisa que é um objeto de resistência (D 06, entrevista).

Essa fala convida à reflexão em dois sentidos: por um lado posicionar-se a partir de uma aceção de resistência como aversão ao novo, atraso ou falta de entendimento; por outro lado, pode-se guiar a partir do conceito de prudência, pelo medo de errar que pressupõe um

compromisso com o outro e o processo formativo. Por outro lado, penso como Giroux (1986, p. 150) que a resistência “não apenas provoca o pensamento crítico e a ação reflexiva, mas, o que é mais importante (...) contém a possibilidade de galvanizar lutas políticas coletivas em torno das questões de poder e determinação social”.

No entanto, cabe destacar que as decisões tomadas no processo de planejamento da mudança são naturalmente geradoras de conflitos e desestabilizações. Tal questão é definida por Gadotti (1994, p. 579) ao afirmar:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Neste contexto, é imprescindível abdicar do estado confortável para arriscar-se em meio as instabilidades buscando o aperfeiçoamento do processo formativo, e requer identificar os pontos de conflito ou desconforto para que se possa analisar as reais condições de construção do novo e estabelecer um equilíbrio nessa transição.

Porque a gente via a intervenção educacional como um bicho de sete cabeças, que eu acho que ainda é um bicho de sete cabeças, mas acho que é adaptada as realidades e até do orientador também, né? (D 05, entrevista).

Essa fala traz o contexto em que essa proposta é colocada em prática e indica a postura de abertura adotada pelo/a docente ao aceitar participar da construção de algo inovador, que, em certa medida, coloca em suspeição e questionamento toda a sua prática pedagógica. Indica, ainda, que o movimento em direção à inovação implica em ajustes que devem ser feitos ao longo do processo, sendo essa atitude inerente a uma construção coletiva.

Por outro lado, percebe-se nas falas dos sujeitos uma inquietação real com alguns aspectos da intervenção:

Tem muitas pessoas muito preocupadas, grande parte do curso está muito preocupada, porque tem aluno que entra e faz intervenção assim, do tipo na marra para poder escrever a monografia. Tipo assim: terminou. Tem uns que dizem terminou e somem no espaço. Meio desrespeitoso às vezes. A gente não tem muita garantia de que isso não ocorra (D 07, entrevista).

Em sentido correlato, os sujeitos D 01 e D 03 fazem as seguintes reflexões:

E essas intervenções dependem também, às vezes de prefeitura, depende de algumas entidades, instituições e às vezes as coisas não conseguem avançar acho que mais pelo tempo. A gente sabe que educação é um processo a longo prazo. Que não é só chegar lá,

fazer uma reunião, diagnóstico e a coisa acontece. Então, eu não sei às vezes eu fico extremamente preocupada com algumas intervenções que se faz (D 01, entrevista).

Ah, o grupo tem uma linha da vida deles, onde é que eu estou entrando, onde é que eu vou mexer ali, sabe? (...) Se eu vou para aquela comunidade e não tenho esta clareza, eu posso, inclusive, trabalhar no sentido contrário, ao invés de criar um clima de favorecimento dessa liberdade, dessa autonomia, eu estou fortalecendo um grau de dependência deles, sabe? Então, acho que esta intervenção, eu vejo que seria interessante, um diagnóstico mínimo para a intervenção, para perceber assim: “olha, essa é a comunidade, este é o retrato inicial”. Para a gente tentar ajudar o pós-graduando e dizer: “olha, você está entrando neste perfil, com este perfil psicológico do grupo, com essa situação financeira, você tem essas e essas oportunidades de atuar”. A intervenção requer alguns cuidados que a gente não dá e passa tranquilamente pela concepção de sociedade, de território, de relações das entidades, sabe? (D 03, entrevista).

Percebo, diante desses relatos, uma preocupação com a condução dos trabalhos de intervenção desenvolvidos pelos/as educandos/as no sentido da consolidação de uma prática eminentemente emancipatória. Perpassa uma visão de que esses/as educandos/as estão iniciando os processos educativos sem uma qualificação que os prepare para a complexidade envolvida na situação. Como ressaltei anteriormente, o diagnóstico participativo é condição essencial para o início da intervenção, sendo uma das etapas necessárias para o desenvolvimento desta.

Essas posturas indicam a necessidade de pensar em instrumentos de acompanhamento e avaliação desses projetos, os quais devem ser planejados de forma coletiva e participativa. Ressalto o caráter essencial da avaliação, enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação (HOFFMANN, 1991), em um processo educativo baseado na educação ambiental emancipatória.

A gente não tem nenhuma forma de retorno disto, realmente não tem, não tem. Não é possível nem eu ir lá para estar avaliando o que é que tem tido, o que é que tem ficado. Em um ano depois que teve a intervenção, o que ocorreu neste período? Houve um acompanhamento? Como é que está? Como é que ficou aquela comunidade? O que você acha? Voltou o que era antes? Melhorou aquilo? Envolveu um grupo com condições favoráveis para continuar promovendo a intervenção? A gente não tem recebido retorno, nós não temos. Estamos preocupados que haja um acompanhamento pós – intervenção para se saber o que é que tem, e o que ocorreu (D 01, entrevista).

O curso tem conhecimento pelas monografias apresentadas, depois disso até onde eu sei não tem não. Acho que isso fica muito entre relação orientando – orientador (...). Mas uma avaliação mesmo mais sistemática não. Já participei até de reunião em que nós discutimos isso e que há essa intenção, mas na prática efetivamente não está tendo não (D 08, entrevista).

Trata-se de entender, como o/a depoente e em convergência com os princípios orientadores de uma prática pedagógica emancipatória, o processo avaliativo como diagnóstico e mediação, assumindo um caráter de apoio a gestão, uma estratégia qualificadora do cotidiano do

trabalho formativo e especialmente de ponto para reflexão, para mudança – enquanto possibilidade de emancipação humana (FAUSTINI; MOURA; RODRIGUES, 2006). Assim, pensar sobre a avaliação desse processo é urgente e essencial.

Mas implica o pensar em uma perspectiva de instituir mecanismos que clarifiquem as suas próprias concepções, que auxiliem na compreensão e apreensão da sua dinâmica processual e que envolva todos os sujeitos partícipes no desenvolvimento da proposta, mensurar formas de utilização do conhecimento dela derivado para qualificar a prática que lhe dá origem (FAUSTINI; MOURA; RODRIGUES, 2006). Considerar esses aspectos é imprescindível se o processo avaliativo é visto numa perspectiva de qualificação da prática pedagógica.

Destaco, ainda, a postura adotada por esses sujeitos, a qual demonstra responsabilidade e criticidade com o processo formativo. Estas atitudes mostram-se coerentes com o desenvolvimento de uma *práxis* que busca construir por meio de um processo educativo participativo, solidário, qualificado e responsável uma sociedade mais democrática.

Acho que as avaliações deveriam ser inclusive, um pouco como uma continuidade, um momento de reflexão do grupo que foi mexido. o grupo que foi mexido pensar um pouco sobre o processo que existiu com eles e isso servir como uma continuidade do processo de reflexão deles. E, ao mesmo tempo, a gente sistematizar uma avaliação do que significa essas intervenções (D 07, entrevista).

A fala do/o docente indica a filiação a uma proposta de avaliação que entende a educação como prática dialógica. Assim, planejar o processo avaliativo nessa direção permite ao coletivo auto-conhecimento, além de conhecer a realidade e construir um diagnóstico da situação, o que permite o planejamento de ações para superar dificuldades a partir de um olhar mais acurado acerca das fragilidades e potencialidades identificadas. Construído com esse sentido, torna-se um processo pedagógico, um processo formativo que contém elementos significativos de aprendizagem no decorrer do seu desenvolvimento.

Nesse contexto, os sujeitos indicaram algumas questões relacionadas à intervenção que merecem atenção. Entendo esta postura como reflexo de um compromisso ético e político com os trabalhos desenvolvidos por seus/suas orientandos/as *nas* e *com* as comunidades. Assim, a primeira consideração relaciona-se a como o processo desenvolve-se, efetivamente, nesses espaços já que, na maioria das vezes, não têm como acompanhar *in loco* essas atividades.

Permeando os relatos encontra-se a compreensão de que basear a avaliação do processo desenvolvido apenas no trabalho monográfico não é suficiente para apreender toda a complexidade que envolve um trabalho realizado nessa direção.

Então, a dificuldade maior mesmo que eu vejo é a estória da continuidade dos trabalhos, a estória do tempo e da abertura do aluno a aceitar e a entender esta proposta (...). E às vezes a proposta não é (...) compreendida e daí a dificuldade... Porque eles [educandos/as] não conseguem. Uns se amedrontam e outros acham que é uma coisa mais simples (...). Ah! Vamos lá fazer! Faz a monografia direitinha (D 05, entrevista).

O problema é como alcançar a concretude do trabalho, com a coletividade. De inserção com as organizações locais (D 11, entrevista).

Esse relato aponta três aspectos relacionados à intervenção considerados “dificuldades”: a continuidade dos trabalhos, o tempo destinado ao desenvolvimento do projeto e a “abertura do aluno a aceitar e a entender esta proposta”. O primeiro aspecto perpassa vários depoimentos e, de certa forma, foi abordado anteriormente na discussão sobre a necessidade de instituir procedimentos de avaliação desses projetos. Nesses relatos percebi o receio de transmitir uma impressão às comunidades parceiras de que o processo de mobilização iniciado e ou mediado reduzia-se ao cumprimento de uma exigência avaliativa do curso de especialização e que não havia um compromisso real com os seus destinos e o seu contexto socioambiental.

Por outro lado, alguns sujeitos consideram importante que o próprio curso apresente alternativas de locais (escolas, bairros, povoados, associações, etc) e linhas de pesquisa e ou extensão aos/os discentes ingressantes para o desenvolvimento dessas intervenções. Segundo o entendimento desses sujeitos, tal iniciativa favoreceria o processo formativo tanto do educando quanto dos sujeitos das comunidades, uma vez que seria realizada a partir de uma experiência prévia, como é ressaltado nos depoimentos.

Eu provoquei algumas vezes o curso, de ver como a gente poderia dar prosseguimento a essa dinâmica da intervenção, porque de repente você interfere, tenta interferir, fazer uma intervenção na comunidade, no grupo e ela é intencional para o trabalho da gente, ela é muito egoísta. A gente tem aí exercícios de intervenção, muito interessantes, muito interessantes e de repente cria expectativa na comunidade. Cria às vezes expectativa no próprio interventor, digamos, que está ali fazendo intervenção; cria expectativa no curso e diz: vai haver uma demanda naquela comunidade para o curso. (...). Então eu acho que se a gente tivesse alguns eixos, pelo menos assim: vamos tentar a demanda de qualquer forma. Pelo menos se a gente tivesse três ou quatro linhas, linha de pesquisa, de extensão, que indicassem: a gente vai querer essa comunidade para continuar a intervenção. Que o orientador pudesse, no curso seguinte, dizer a turma assim: “a gente tem aqui uns trabalhos iniciados e a gente gostaria de continuar” (D 03, entrevista).

Não há uma continuidade. Eu acho que, de repente, o curso deveria criar locais ou linhas em que houvesse, a cada nova turma, um aluno que se inserisse naquela comunidade e seguisse o trabalho. Porque em alguns casos se faz um diagnóstico, alguma intervenção e tchau e abandona. Eu acredito que existem outros, onde a pessoa já está naquele meio, que vive naquele meio e que tem perspectiva de continuar a longo prazo, eu tenho a impressão que a possibilidade de essas coisas acontecerem, os objetivos acontecerem e serem bem mais fortes (D 10, entrevista).

A questão do tempo destinado às intervenções está presente de forma mais enfática nos seguintes relatos:

Para a concretude da proposta leva tempo, é um processo educacional, não acontece de forma rápida. Depende de condições das próprias organizações que fogem ao grupo (D 11, entrevista).

A proposta é fantástica, o problema é o tempo. Quando se fala em intervenção não se tem noção. Se a gente tem uma intervenção continuada dentro de uma área, a resposta vai ser uma resposta acho que mais positiva, se é que existe o termo mais positiva (D 05, entrevista).

Na realidade, o máximo que a gente conseguiu chegar foi a uma proposta de intervenção, porque o tempo é realmente muito curto e você tem que levar muito tempo até que consiga entender a cultura por dentro. A minha abordagem é cultural, não somente social. É uma abordagem cultural e até que você possa entender a cultura por dentro, você precisa, realmente, para poder fazer, para propor uma intervenção você precisa ter mais tempo do que o tempo que a gente dispõe programado no curso atualmente. Então a minha experiência realmente foi esta e o que mostrou foi isto. Quando a gente chegou já próximo da monografia, o máximo que a gente conseguiu fazer realmente foi a proposta de intervenção (D 04, entrevista).

Conjugar a dimensão espaço-temporal do projeto que se propõe realizar com a estrutura e os tempos institucionais dos quais o curso depende confere um desafio maior a atividade de intervenção. Ao abordar esse aspecto, os sujeitos indicam a necessidade de rever algumas características do curso, como carga horária, composição do corpo discente e princípios da proposta pedagógica. Essa articulação possibilita ponderar se ocorre um desequilíbrio entre as exigências curriculares (disciplinas, projeto de intervenção, monografia) e o tempo que os/as educandos/as dispõem para tais finalidades. Há que se considerar, nesse contexto, questões levantadas sobre a implantação de uma proposta pedagógica inovadora.

Gutierrez e Prado (1999), apresentam uma interessante reflexão sobre a dimensão espaço-temporal que deve permear um processo de formação baseado na eco-pedagogia a qual se relaciona ao que se discute nesse estudo. Assim, entendem que não há processo [formativo] sem tempo e que a educação, por outro lado, é um processo consumidor de tempo. Dessa forma, defendem que o processo observe três aspectos: o “saber esperar”, o “não forçar ninguém” e, por fim, o “não há pressa”. Os autores reafirmam que “a educação que se dá ao longo do processo é o que torna possível a apropriação de sentido, a geração de relações significativas e a ativação de forças e potencialidades necessárias a todo grupo que está em processo” (GUTIERREZ E PRADO, 1999, p. 53). A partir dessas reflexões, questiono como atender ao que os autores afirmam, considerando o ponto de vista dos/as docentes, o quadro curricular e o tempo definido

pelo projeto? Penso que o coletivo deve observar esses aspectos ao pensar nos procedimentos de avaliação da proposta pedagógica, haja vista a centralidade que têm para o atendimento dos seus objetivos.

Por outro lado, em alguns depoimentos surgiram posicionamentos questionadores acerca da centralidade da intervenção do processo formativo.

Quando eu cheguei aqui eu vi que intervenção era o mais forte, era como se fosse a palavra-chave do curso. E eu tive um pouco de dificuldade. Não por conta da intervenção em si, porque os projetos que tenho orientado têm intervenção. E isso tem sido várias vezes debatida, discutida em reuniões, por conta da exclusividade da intervenção. (...) A questão da prioridade. Não é da prioridade, mas da exclusividade mesmo que dá esse sentido da intervenção (D 08, entrevista).

Eu acho que é válido como uma dimensão do curso de Educação Ambiental, mas não como A dimensão do curso de Educação Ambiental. (...) A Educação Ambiental eu vejo como sendo uma coisa bem mais ampla do que somente a possibilidade de uma intervenção. Eu acho que a intervenção é uma possibilidade pedagógica, mas não é a única e realmente eu acho que a gente no momento vive um momento de discussão inclusive interna onde estas insatisfações elas tem aflorado nas reuniões das instâncias dos conselhos do curso (D 04, entrevista).

Entendo que em processos inovadores a resistência é natural e, comumente, oportuniza um fecundo debate teórico que se reverte em fortalecimento da proposta em questão se os participantes do processo se abrirem para escutar os argumentos. Pode significar, inclusive, um movimento para que se constitua a comunidade interpretativa deste coletivo, conforme entendimento do/a docente D 07:

Agora, eu acho que o conceito de comunidade interpretativa é muito mais consistente, porque eu acho que ele induz, ele afirma a complexidade. A complexidade que é o que? Existem diferentes julgamentos sobre a realidade. A realidade se abre nas diversas interpretações e estas interpretações têm que negociar. Então este ambiente de negociação de interpretação da história, da realidade, eu acho que é o que a comunidade interpretativa sugere. Eu acho que ela chama mais uma combatividade, ela chama mais a emancipação. Ela é mais articulada quando você vê uma educação emancipatória, o de comunidade interpretativa.

Sobre a resistência ao projeto de intervenção, o sujeito D 08 apresenta os seguintes argumentos que embasam sua posição:

Agora a intervenção eu acho interessante, eu acho importante, mas eu só não queria que fosse exclusivo assim, não queria que desse tanto peso porque eu acho que impossibilitaria a própria educação ambiental conforme vem avançando nas questões teórico-metodológicas que estão aí, no ANPPAS, no GT da ANPED e agora no EPEA. Então a gente está vendo os trabalhos aparecendo com diferentes perspectivas teórico-metodológicas e eu gostaria que de repente aqui tivesse uma abertura maior (D 08, entrevista).

Os relatos do/a docente D 08, assim como a fala do sujeito D 03, remetem à pluralidade do campo da educação ambiental e ao receio de que esta centralidade possa significar um retrocesso em termos, inclusive, de construção epistemológica da EA.

4.3.2.1.3 O espaço de convivência e a comunidade de aprendizagem

Inspiro-me em Gutierrez e Prado (1999, p. 66) para iniciar a reflexão sobre esse eixo. Os autores afirmam que

a interlocução, a conversa, é a essência do ato educativo: a interlocução significa encontro, diálogo horizontal, ter sempre presente o outro como legítimo outro, porque partimos de suas experiências, crenças, sonhos, desejos... Assim, interlocução implica respeito, tolerância e reconhecimento das idéias e contribuições do outro (...).

Adentrar na reflexão sobre *espaços de aprendizagem* pressupõe entender a sua importância para a efetividade dos eixos de *ensino e pesquisa* e o da *práxis educativa/intervenção educacional*. Como os autores indicam, a educação requer diálogo, alteridade o que representa a reorientação dos espaços institucionais (salas, laboratórios, bibliotecas) para essa promoção. Como diz Habermas, pelo diálogo os participantes do processo educativo interagem.

Para Brandão (1994, p. 125) o “espaço de ação” da educação é a sala de aula, onde desenvolvem-se mais intensamente ‘as articulações e contradições entre o eu e o outro, entre o passado e o futuro, entre a tradição e a revolução, entre a criatividade e o conformismo, entre a fala dialógica e a fala impositora, entre a difusão de idéias entre as pessoas e infusão de idéias sobre as pessoas’. A EA necessita de educadores/as dialógicos/as e militantes que pensem a prática educativa como possibilidade de os sujeitos e os coletivos identificarem seus problemas e proporem caminhos para a sua superação. Para tanto, prescinde de métodos que possibilitem a constituição de espaços de diálogos entre distintas culturas, saberes e formas de se apropriar da natureza, a fim de reconhecer e replanejar a sua própria inserção no mundo. Diálogo, nessa acepção, significa escuta ativa, não só ouvir, mas imaginar-se na situação do outro. O projeto do curso entende o espaço de convivência como:

A proposta do espaço de convivência é a de construção deste cotidiano de vivência dentro e fora da universidade, entre alunos, professores, orientadores, comunidade. O curso enfatiza a necessidade da troca de experiências como um ponto de partida para a efetivação da comunidade de aprendizagem, para tanto, temos como atividades do curso o *Café com ciência* (ocasionais encontros de fim de tarde para discussões temáticas programadas) e o *Seminário das Apresentações Didáticas*, que ocorrerá como um momento avaliativo que tem como objetivo a socialização das intervenções/pesquisas

para toda a comunidade acadêmica, sob a análise e avaliação prévia da banca examinadora (PROJETO, 2003, s/p).

Um processo educativo nessa direção não pode pautar-se em ações estratégicas que valorizem a imposição de idéias como verdades únicas, mas deve privilegiar ações que visem o entendimento, a reflexão crítica. Deste modo, a ação comunicativa voltada à emancipação deve promover além do entendimento, a reorientação da educação como processo interativo. De acordo com o projeto do curso,

O curso propõe uma abordagem metodológica que contemple a construção de uma *comunidade de aprendizagem* voltada para a formação de profissionais que, na dinâmica do processo ensino/aprendizagem, tracem experiências, reflexões, estudos e construções teóricas de forma dialética, rica e ininterrupta (PROJETO, 2003, s/p).

A constituição da comunidade de aprendizagem pode contribuir para a implicação dos sujeitos no seu próprio processo formativo ao entender que o conhecimento gerado, a partir da prática e através do diálogo reflexivo com os outros sujeitos da aprendizagem, em um processo que coloca o/a educando/a no centro da ação educativa, conduz à construção de um conhecimento realmente incorporado, porque produzido por si e para si (SANTOS, 2002, p. 74).

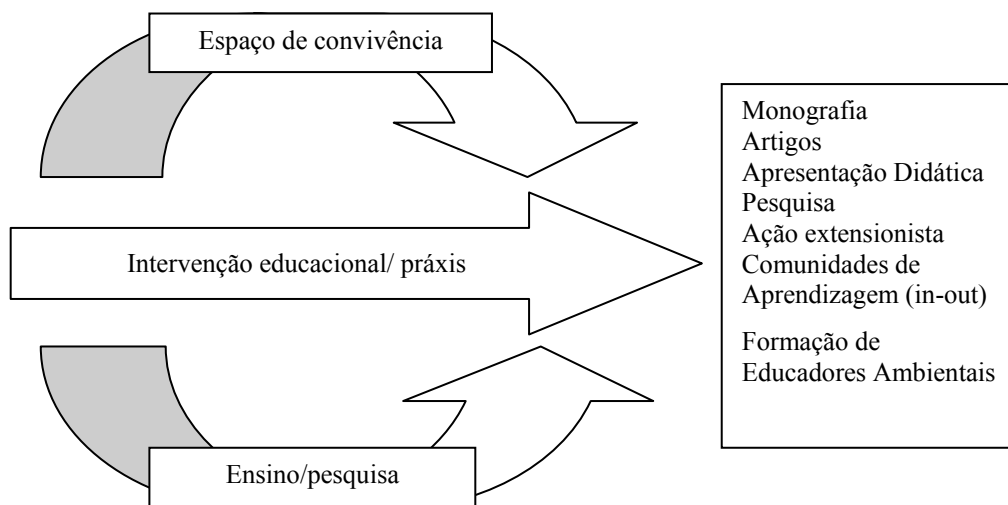


Figura 3 - Compreendendo a construção da Comunidade de Aprendizagem
Fonte: PROJETO (2003)

A representação do entendimento do processo de constituição da comunidade de aprendizagem pelo curso (Figura 3) pode significar, inicialmente, a necessidade de integração das ações do processo educativo, como condição essencial para o atendimento dos seus objetivos. A idéia que perpassa a representação é de que a comunidade de aprendizagem é uma das *finalidades*

da proposta educativa com vistas à formação dos/as educadores/as ambientais e é resultante, também, da práxis pedagógica por meio do projeto de intervenção. Entendo, por outro lado, que a comunidade de aprendizagem remete ao conceito habermasiano de mundo da vida (1987), uma vez que busca a viabilidade de encontros e vivências subjetivas que intentam, por meio do diálogo, o entendimento para a realização de projetos de intervenção sócio-ambientais.

A participação é elemento fundamental neste projeto educativo e o papel do/a educador/a ambiental tem um novo sentido, pois deve trabalhar de forma igualitária, numa relação simétrica com todas os sujeitos implicadas na comunidade.

Acho que ele é o conceito que potencializa a quebra da disciplinaridade, a quebra da especialização. Porque você assume que o espaço de aprender do ser humano não é só no espaço da relação professor-aluno, a tese de professor-aluno e não professor-aluno-professor e não é só sala de aula. Você tem o objetivo de entender que aquele grupo é o grupo enfrentando um desafio comum de aprendizagem. Esta é a minha concepção de comunidade de aprendizagem. E você fazer com que um grupo indistinto de alunos, professores, funcionários está aí com uma missão. E tem que enxergar esta missão e percorrer estes caminhos juntos, enquanto comunidade, de uma maneira solidária, de maneira multimídia também. Não só a mídia sala de aula, enquanto professor-aluno, mas diversas formas. Você desenvolver ambientes de aprendizado (D 07, entrevista).

A fala do/a depoente, em certa medida, sintetiza a concepção de comunidade de aprendizagem presente nesse estudo e, ao mesmo tempo, remete à reflexão sobre as potencialidades espaço-temporais da sua implementação. Trata-se de uma prática que incentiva a formação de conceitos e a discussão de significados visando levar o/a educando/a a sentir, conhecer, perceber, compreender, conceituar, criar, relacionar e expressar os diversos saberes. O/o depoente levanta outra questão: a proposta educativa baseada na comunidade de aprendizagem só é possível de ocorrer no espaço formal de ensino? Existe a possibilidade de os/as pós-graduandos/as constituírem-nas no espaço em que ocorrem as intervenções, sejam escolas, associações, bairros, etc? Particularmente acredito que sim.

Possibilitar o pensamento crítico e criativo é viável se os espaços formais e não formais de ensino adotam uma prática em que a busca pelo conhecimento e a problematização deste sejam constantes. E a comunidade de aprendizagem é um processo educativo que favorece o senso comunitário, precondição para se participar de forma crítica e ativa em uma sociedade democrática. Nesta comunidade, cultivam-se habilidades de diálogo, questionamento, pesquisa reflexiva.

A comunidade-aprendizagem em si, teoricamente o que eu li, é como se fosse uma questão metodológica, você arruma um espaço ou um contexto em que aquela coisa vai fluir sem conflitos. E isso não existe, a começar pela própria interdisciplinaridade que

propõe conflitos para poder as pessoas se entenderem. Então é um espaço também que precisa ser viabilizado do ponto de vista operacional e a gente não tem muito essa estrutura, o curso não tem essa estrutura (D 06, entrevista).

Frente a esse depoimento reporto-me a Afonso (2001, p. 430) ao afirmar que o elemento central no projeto destas comunidades é a criação de contextos de aprendizagem que promovam a participação coletiva e a interação dialógica, enquanto suportes da reflexão, argumentação e refutação. Nesse sentido, também é o espaço dos conflitos. Conflito a partir da acepção de Pacheco (2001), enquanto alavanca das idéias. Dessa forma, a harmonia, que perpassa esse conceito, no entendimento do sujeito D 06, não pode significar passividade e aceitação irrestrita do que se fala e propõe.

Mas eu acho que tem potencial, pelo que eu leio de comunidade-aprendizagem tem algumas coisas que eu fico meio assim, eu acho que existe um potencial mesmo, nessa relação com o outro dentro e fora daquele espaço do curso. O curso como a dinâmica que está acontecendo, você se relaciona com o orientador, você se relaciona com o colega, você se relaciona com a própria instituição, pelo contexto é uma comunidade aprendizagem. Mas a comunidade-aprendizagem pelo, até onde eu andei lendo, ela pressupõe um espaço harmonioso de troca de conhecimentos e isso é um pouco irreal na minha cabeça, entendeu? (D 06, entrevista).

Da perspectiva de Demo, “em vez do ritual expositivo docente e da passividade discente, busca-se criar um espaço e um momento de trabalho conjunto, no qual todos são atores, colaborando para um objetivo partilhado” (DEMO, 1996, p. 22). Segundo o autor, a educação é comunicação, diálogo, não é apenas transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados (FREIRE, 1997). E essa busca deve ser baseada na aceitação e no respeito às diferenças, ao tempo que a superação dessas acontece no campo argumentativo por meio do agir comunicativo (HABERMAS, 1987).

Nota-se, a partir do depoimento do sujeito D 01, que esse conceito ainda não foi totalmente apreendido pelo conjunto dos/as docentes. De modo geral, como percebe-se nos demais relatos, parece ocorrer certa confusão sobre: *onde* é o espaço da constituição da comunidade e *quem* são os sujeitos participantes dessa comunidade e desse espaço, como se percebe no seguinte depoimento:

Constituiu-se naqueles locais onde as pessoas estão realmente mais inseridas. Eu não acredito que se crie nessas intervenções pontuais. Isso eu não vejo, não vejo isso assim (D 10, entrevista).

A gente enfoca aos alunos do curso o que seria uma comunidade de aprendizagem, o que eles deixam na prática com a comunidade que eles promovem a intervenção (D 01, entrevista).

Eu acho que junto com a questão da pesquisa, essa comunidade de aprendizagem, ela tem se restringido muito ainda, a espaço docente-docente e docente-discente. A informação chega até as comunidades onde as intervenções existem, mas através basicamente e unicamente do aluno, do estudante que está fazendo a monografia naquela região, está exercendo a intervenção naquela região, entendeu? (D 02, entrevista).

A fala do/a depoente D 02 aponta outra limitação para a constituição destas comunidades que é a não integração entre os sujeitos docentes e discentes. E explicita uma crítica ao fato de as atividades de intervenção *in loco* contarem comumente apenas com a participação dos/as educandos/as. As posturas que emergem dessa fala podem dificultar a constituição efetiva do curso enquanto uma comunidade de aprendizagem. De fato, essa comunidade deve ser constituída por todos os sujeitos que interagem no espaço-tempo educativo: funcionários/as, discentes e docentes, conforme mencionado anteriormente pelo sujeito D 07. Sendo que a interação social possibilitada por meio dos projetos de intervenção nas comunidades contribui para a legitimação do conhecimento construído pela comunidade, ao testar continuamente as afirmações através do discurso e ao transformar os/as educandos/as em participantes ativos daquele contexto.

A questão do espaço de convivência está mais relacionada às nossas reuniões, que nós temos as reuniões do conselho (D 02, entrevista).

Esse depoimento remete, essencialmente, ao que representa o espaço de convivência dos/as docentes. Entretanto, esse espaço deve ser visto com o *lugar* do encontro de todos os sujeitos envolvidos: a sala de aula, o espaço do cafezinho, a secretaria, a comunidade, as reuniões do conselho, onde, de fato, a cotidianidade do curso acontece, sendo elemento imprescindível para a constituição da comunidade de aprendizagem dentro da perspectiva do curso.

Eu acho a idéia muito boa. A viabilização desta idéia tem sido uma luta constante especialmente de D 07, de D 06, de (...). Não sei até onde tem envolvimento do D 02, porque quem sempre fala desses aspectos é D 07, D 06 e (...) de forma quase que como um núcleo de aço desta questão. Eu acredito que ela pode se consolidar, eu gostaria de ver se concretizar. Agora, acho, que é um trabalho quase de formiga porque na terceira turma ela ainda não se constitui claramente (D 09, entrevista).

Contudo, como se constata da fala do/a depoente, a implementação de propostas metodológicas diferenciadas, como é o caso da comunidade de aprendizagem, nem sempre é fácil. Especialmente porque deve partir do entendimento e da vontade do coletivo e não ficar restrito a ação mais efetiva de alguns/mas docentes, conforme indicam as falas dos sujeitos D 09, D 08 e D 02.

Então, assim, a comunidade de aprendizagem eu até preciso me aprofundar mais conceitualmente sobre isso, então é uma questão que eu não abordo nas minhas orientações (D 08, entrevista).

A comunidade-aprendizagem que foi uma das propostas, que é uma das propostas, eu acho muito pouco compreendida, né? (D 02, entrevista).

Frente a isso, retomo novamente a questão sobre a necessidade da apreensão da totalidade da proposta pedagógica pelos partícipes como condição necessária para que realmente se efetive. Não parece ter um resultado positivo quando isso não ocorre, por mais que exista um grupo que atue como “núcleo de ação” em defesa da proposta, conforme indicado.

Mas eu acho que precisava ter algo mais claro, talvez algo mais diretivo, para dentro dos projetos de intervenção que orientasse isto. Que orientasse para a formação de um grupo lá, que fosse um grupo que começasse a ver a Universidade como um espaço deles também. Mas isto a gente não avançou também. Não existe esta comunidade de aprendizagem. A comunidade, os professores e alunos. Quando muito existem professores e alunos, professores e alunos se reunindo, fazendo grupos (D 07, entrevista).

A partir da fala do/a entrevistado/a, entendo que um fator limitante dessa constituição no espaço em que acontecem as intervenções educativas pode ser relacionado à não constituição do curso enquanto uma real comunidade de aprendizagem, haja vista que essa promove a interação colaborativa e a construção do sentido de pertencimento e solidariedade entre os sujeitos. Nesse contexto, é necessário que o coletivo que se encontra no interior da universidade “dê o testemunho” sobre o que acredita, isto é, os/as educador/es comprometidos com esse ideal de educação precisam promover um espaço para que os/as educandos/as desenvolvam sua autonomia, em sentido contrário ao que os/as educadores/as fazem na educação tradicional, em que a heteronomia é o ponto forte.

Desta maneira, o/a educador/a já não é o que apenas educa, mas o/a que enquanto educa, é educado/a, em diálogo com o/a educando/a que, ao ser educado/a, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1987, p. 68).

Eu vejo que também nós temos muito que melhorar nisso daí. Eu acho que os encontros são poucos, mais em reuniões. Às vezes mais pra tratar de assuntos administrativos ou coisas assim. Eu acho que não se criou ainda, essa comunidade entre nós, no verdadeiro sentido da palavra, que seria este diálogo, metodologias, né. Transdisciplinaridade, coisa assim, já que somos diferentes. Eu acho que nós temos também, que avançar nisso (D 10, entrevista).

Então ele tem o potencial, ele tem até a intenção, mas não avança muito não. Eu acho que poderia surgir mais assim, eu acho até, pelo que a gente vê de outras experiências, até que avança. Mas pela expectativa que eu tenho, eu acho que poderia avançar mais, assim de criar mais contexto, de mais trocas entendeu? Mais diálogo com egressos, diálogo entre as pessoas que tiveram algum contato com o curso, acho que poderia ser trabalhado de forma mais sistêmica do que é, mas pra isso precisa de mais gás, entendeu? (D6).

Os relatos indicam que essa constituição é uma necessidade premente e pode significar a consolidação da proposta político-pedagógica do curso.

4.3.3 O educador ambiental emancipatório – horizonte utópico

Essa categoria emergiu das leituras iniciais do projeto do curso e transformou-se em uma das questões das entrevistas realizadas. Interessava compreender *qual* educador ambiental os sujeitos docentes vislumbravam, a partir da sua prática político-pedagógica, e como percebiam o papel do curso na configuração dessa identidade, isto é, se no curso encontravam-se as possibilidades para essa formação.

A necessidade de formação de educadores/as ambientais está explicitada em muitas recomendações das conferências mundiais e nacionais, como já abordada na apresentação do processo de formação em educação ambiental no ensino superior (Capítulo 2). Assim, a formação do/a profissional educador/a ambiental em cursos de especialização, traz à tona alguns aspectos considerados importantes na sua atuação profissional, com vistas à configuração de uma identidade profissional construída sob um movimento dinâmico caracterizado pelas múltiplas relações vividas.

Parece-me pertinente abordar a identidade como “um vir a ser” e não “o que é” e ainda considerar que a identidade “é um movimento, é desenvolvimento concreto. Identidade é metamorfose” (CIAMPA, 1997, p. 74). A noção de identidade, por se referir a elementos, características e atributos comuns a um agrupamento social, demanda a existência, a expressão e o reconhecimento social para os indivíduos que compartilham de experiências e representações semelhantes. Identidade, assim, “é um conceito de referenciação, de circunscrição da realidade a quadros de referência, quadros estes que podem ser imaginários” (GUATTARI, 1999, p. 68). Trata-se, segundo este autor, de um processo cuja manifestação vai além dos processos sociais superficiais, pois possui uma interface com relações intersubjetivas, que buscam expressão e uma possibilidade de devir e de ser reconhecido socialmente.

A construção de identidade é um processo identitário que supõe experiências, trocas, interações sociais, pois ninguém se forma no vazio (NÓVOA, 1995). É, pois, na relação com o(s) outro(s), numa atividade prática comum e por intermédio da linguagem que o sujeito se constitui e se desenvolve.

A identidade é construída na medida em que os sistemas de significação e percepção cultural se delineiam por meio da trajetória profissional e de vivências de cada sujeito ao se confrontar com inúmeras situações possíveis no decorrer de sua caminhada. Desse modo, os/as docentes indicam que, ao atualizarem e enriquecerem seus conhecimentos, a partir das experiências vivenciadas em relação ao campo do saber da educação ambiental, esses/as educadores/as possuem possibilidades de uma atuação diferenciada em termos de intervenção político-pedagógica no mundo.

Nos depoimentos algumas características são indicadas como essenciais na constituição identitária desse/a educador/a ambiental emancipatório. São elas: a) capacidade de escuta sensível; b) competência técnico-pedagógica, traduzida na capacidade de acompanhamento, tendo em vista a situação singular de cada sujeito, assim como a sua complexidade ou pluralidade; c) competência relacional e ética, que se traduz pela capacidade de reconhecimento, reabilitando a potência de ação dos sujeitos e convocando os limites da intervenção profissional.

Reportando-me concretamente aos depoimentos, os sujeitos fazem referência à importância da articulação entre teoria e prática, isto é, a articulação entre os conhecimentos teóricos e os saberes locais e cotidianos das comunidades. O/a depoente D 06 realça o papel da compreensão da cultura que configura a vida daqueles sujeitos em sua comunidade. É a partir do reconhecimento desses valores que se deve mobilizar a práxis pedagógica, recorrendo a metodologias que privilegiem o trabalho participativo.

Eu tenho visto no trabalho que eu tenho feito nas comunidades rurais, muitas pessoas de movimento social, agricultores, pessoas simples que fazem um trabalho de educador ambiental no cotidiano, sem perceber eles manejam a caatinga, os fundos de pastos. Os fundos de pastos são chamados de santuários da caatinga. Eles se organizam entre eles, têm códigos, rituais coletivos que eles tem historicamente construído e conseguem fazer essa arrumação do contexto de forma altamente responsável com relação ao ambiente, tem conseguido até então. (...). Mas assim, a relação deles com árvores como o umbuzeiro, como o angico, que não veio de nenhum conhecimento científico, mas veio de um conhecimento tradicional, e isso pra mim tem sido Educação Ambiental de ponta, porque é uma coisa que vai sendo passada, tem uma dinâmica, tem uma razão de ser, não é por um discurso vazio de que tem que ser pra gerações futuras, é simplesmente por uma noção de que precisa desse cuidado (D 06, entrevista).

Estou falando muito concretamente da gente, algumas pessoas ainda estão num círculo vicioso de desrespeito à comunidade, por exemplo, de cumprir horários, de entender a

realidade local, do conhecimento do território, um princípio, por exemplo, de você saber dialogar com as entidades. De repente você está num conflito, a comunidade está num conflito que é o diálogo com o poder público, e a gente sabe que o profissional equilibrado tende a ajudar o grupo a fomentar o debate, a esgotar o diálogo, sabe? Este exercício, a gente talvez não tenha completamente no curso, sabe? (D 03, entrevista).

Para Demo (1990), o sujeito-educador deve entender que em processos pedagógicos emancipatórios a peça-chave é sempre “o sujeito social que assim se entende e como tal realiza a sua própria emancipação”. Dessa forma, a ação dos sujeitos externos à comunidade é importante, mas são instrumentais. Por isso, em uma vertente de articulação entre trabalho social e educativo, evidencia o papel da escuta como promotor de todo o dispositivo da intervenção. Os depoimentos abaixo indicam que esse/a educador/a deve ter uma ação que promova as condições para que os sujeitos se fortaleçam e se constituam enquanto indivíduos políticos.

Então, eu acho que são alguns princípios que eu levantaria. O princípio, digamos assim, da ética, da responsabilidade política com o grupo, da idéia do diálogo, são características, eu acho que básicas pra gente não ter um profissional competente tecnicamente só. Acho que essa coisa do saber ouvir na intervenção, ela é fundamental, sabe? Esgotar todas as falas, usar todos os sentidos e ouvidos que se tem (D 03, entrevista).

O compromisso ético exige o respeito pela identidade e diferença do outro, a responsabilidade de partilhar projetos que não reduzidos a componente meramente pessoal.

Mas a formação do educador ambiental, que é a formação mais artificializada, que é essa que eu considero acadêmica, o perfil dela teria que ser de uma pessoa que está predisposta a colaborar com esses contextos e não a ensinar os contextos, o que tem que ser feito, entendeu? Dar uma abrangência de olhar e uma abrangência de contribuição, em competências que são nossas. (...) Não ensinar, mas contribuir pra potencializar mesmo (D 06, entrevista).

Esses relatos podem significar que a sua atuação deve basear-se em uma perspectiva de planejamento participativo, cujo processo possibilita a tomada de consciência crítica, a partir da qual os sujeitos da intervenção formulam os seus projetos de enfrentamento dos problemas locais. Nesse sentido, a ação do/a educador/a ambiental será baseada na mediação para a descoberta individual e coletiva daquele(s) e daquela(s) que consciente(s) das condições concretas da sua existência e das circunstâncias que os/as cercam, significando a leitura crítica da realidade (DEMO, 1990, p. 20), conforme os depoimentos abaixo:

Eu acho que é uma pessoa que se posiciona pro encontro humano, com muita abertura, com muito respeito, de querer olhar o outro, de querer entender o outro, de querer neste processo dele conhecer o outro, ajudar que o outro também reflita sobre a sua existência, sobre o seu contexto. Eu acho que nesse processo os dois se emancipam, porque inclusive esse educador que chega, ele se emancipa do desejo de ser o protagonista da história do outro. Mesmo sendo um cara que normalmente vai chegar no contexto menos escolarizado, mais pobre economicamente falando (D 07, entrevista).

A pessoa, primeiro tem que estar muito motivada para esta questão ambiental e uma maioria é assim, muito entusiasmada. Que tenha uma facilidade de diálogo e não de imposição (D 01, entrevista).

Em relação a esses depoimentos, penso, inspirada em Demo (1990), que não há como substituir a iniciativa própria de quem pretende emancipar-se. Ninguém emancipa ninguém, a não ser que este alguém se emancipe. Com isso, não pretendo diminuir ou menosprezar o papel do/a educador/a, mas ressaltar que este/a tem como função essencial subsidiar, apoiar, motivar, nunca impor, decidir, comandar (DEMO, 1990). As falas dos/as entrevistados/as D 07 e D 10 convergem com esse entendimento.

Ele vai superar toda a tendência de achar que ele tem algo a mais que aquele outro e vai se posicionar enquanto mediador. Mediador de processos pedagógicos que são reflexivos e que são interpretativos daquela realidade. Para isto eu acho que ele precisa ter aquele conceito do Boaventura que é aquele de vanguarda, que ele se auto-anula, que eu acho que é um conceito legal. O cara se percebe enquanto vanguarda, ele vai puxar um processo que não existe ali ou se existe ainda é frágil. Ele vai assumir uma posição de vanguarda no início para potencializar aquele processo. Para poder deflagrar aquele processo de formação de um coletivo reflexivo e transformador, mas ele vai fazer isto sem desejo de centralidade (D 07, entrevista).

Acho que ele deveria ser uma pessoa muito sensível, ter essa questão do espírito solidário, mesmo. Ir além do discurso, porque a gente vê muitos discursos e a prática pequena do cotidiano é completamente diferente. Isso aí eu acho muito complicado. Isso aí me machuca um pouco, às vezes ver alguns colegas se dizendo educadores, um discurso maravilhoso mais no trato com colega, ele é completamente egoísta, só vê o seu umbigo, não pensa na comunidade, no resultado, na comunidade como um todo né. Pensa num resultado imediato preferencialmente pra si. Então, eu acho que ele tem que ter este sentimento de solidariedade, de compaixão, de amor ao próximo, enfim, acho que essas coisas mais sentimentais, eu diria assim. Claro que o conhecimento teórico, ele é importante, mas eu acho que o conhecimento teórico não cria em você este espírito, que eu acho que o educador ambiental deveria ter. Saber olhar o outro como um outro, como você, como uma troca (D 10, entrevista).

Esse sujeito entende que o/a educador/a ambiental não tem como função coordenar as ações de forma centralizada, nem decidir pelo coletivo se antecipando às iniciativas comunitárias. Sua função é de motivador, mediador, intérprete e exige modéstia fecunda, para sair de cena quando necessário. Tal entendimento conduz-se com vistas à superação da visão da comunidade como o “lugar preferencial de assistências pobres para os pobres, passando a representar o lugar próprio da organização da cidadania organizada e consciente” (DEMO, 1990, p. 21).

Não estou querendo separar, mas acho que há uma demanda de um profissional qualificado tecnicamente, acho que é legal isso pra gente ter nas prefeituras, gente que entenda de sustentabilidade, de educação ambiental, tal. Nas escolas, as pessoas não fiquem querendo botar uma disciplinazinha, mas perceber e permear o currículo, ou um plano de trabalho dele em torno disso. Acho que há um debate que ele é técnico, agora este técnico não atua se ele não tiver um posicionamento político, está certo? Então, acho que há uma exigência disso, um profissional qualificado, um cara bom, uma pessoa boa.

Agora, acho que é muito mais pra definir poder de princípios, é muito mais fortalecer essa idéia de princípios, a idéia da ética, da responsabilidade (D 03, entrevista).

Esse/a depoente coloca em pauta a necessidade de articulação teoria e prática, tal qual defendido na proposta pedagógica do curso. A ação política precisa ser lastreada por uma qualificação técnica, uma vez que as questões socioambientais requerem a articulação desses dois aspectos. Ressalto, mais uma vez, a necessidade de que essa qualificação técnica esteja integrada ao compromisso político, o qual possibilita uma ação educativa em convergência com o que relata o sujeito D 05.

O educador ambiental, ele não tem que está só centrado, vamos dizer assim, só em teoria. Vamos falar assim, só no aspecto teórico da educação ambiental: nasceu em Tbilisi ou então na Eco 92. O cara tem que saber de caatinga, nordeste. O cara tem que entender um pouco de vetor, assim a depender do que ele esteja se propondo a fazer, ele tem que conhecer as realidades locais. Então daí vem a dificuldade. Conhecer a realidade local pelas pessoas que estão dentro, pelo menos é essa proposta que eu tenho entendido aqui do curso. A história da participação, o participativo mesmo, não pode chegar ou pegar um IBGE, um senso qualquer, pegar dados secundários e trabalhar junto a comunidade, que é assim que o governo trabalha geralmente. Agora eu acho que já está mudando esta concepção, mas eu acho que você entender o que é a comunidade pela comunidade, acho que isso é uma coisa que tem que ter num educador ambiental de verdade (D 05, entrevista).

Outro ponto a ser considerado relaciona-se ao campo de atuação desses/as educadores/as, que tanto pode ser no âmbito do ensino formal quanto do não-formal.

4.3.4 Possibilidades e limitações da proposta político-pedagógica emancipatória

Nessa seção, busco apresentar uma síntese da análise feita até o momento, agregando aspectos relacionados à dinâmica institucional e indicando elementos facilitadores e limitantes do curso em questão. A discussão foi organizada em dois momentos: no primeiro abordo os aspectos relativos ao debate *conceitual* e *político-pedagógico* sobre a proposta educativa; no segundo reúnem-se aqueles relacionados aos aspectos da *dinâmica institucional* que influenciam a atividade acadêmica.

Entendo que uma ruptura é sempre fruto de um processo e assim precisa ser analisada, uma vez que ela não está pronta e nem sempre atinge todos os requisitos de ruptura enquanto se desenvolve (LEITE et al., 1999, p. 67). Há que se considerar que “poucos de nós somos experientes o suficiente para romper drasticamente com nossos velhos hábitos de aprendizagem. Nós internalizamos as formas tradicionais, a velha arquitetura de transferência de conhecimentos,

os hábitos autoritários do discurso em sala de aula” (FREIRE; SCHOR, 1996, p. 100). Com essa compreensão, busquei nas entrevistas indícios que respondessem às indagações presentes nessa seção.

Em relação ao primeiro momento, o aspecto a ser considerado inicialmente diz respeito ao caráter interdisciplinar do coletivo e do processo educativo. Por um lado, a adesão de profissionais de formações tão diferenciadas a uma proposta educativa no campo ambiental a qual, desde o início, se apresentava como uma inovação pode significar um avanço em termos de organização do conhecimento. Por outro, a filiação epistemológica a áreas diversas pode promover o surgimento de dificuldades, tensões e conflitos no desenvolvimento da proposta, conforme corrobora a fala abaixo:

Dentro desses três eixos eu tô tendo dificuldades ainda por conta, inclusive, da minha formação (D 08, entrevista).

Todavia, o Curso de Especialização parece cumprir o papel de promoção do diálogo entre saberes no âmbito da instituição. Cabe aqui observar, entretanto, que é necessário promover melhor aprofundamento e discussão acerca dos conceitos que dão sustentação à sua proposta político-pedagógica e os eixos a partir dos quais esta articula-se: ensino-pesquisa; práxis pedagógica e intervenção educacional; e espaço de convivência e comunidade de aprendizagem. Tal entendimento decorre dos relatos apresentados nas seções anteriores que, em sua maioria, apontam para a premência da qualificação desses temas e a sua articulação para dar base ao processo formativo dos/as educandos/as.

Para a incorporação do saber ambiental nas práticas educativas e nos conteúdos curriculares faz-se necessária a reorientação da prática docente buscando a construção de uma racionalidade ambiental. Esse movimento pode ser percebido no coletivo do curso, contudo, como visto, esse processo requer tempo, assim como a constituição de espaços que possibilitem a emergência dessa nova cultura institucional. E remete à fala do sujeito D 07:

Eu acho que existe um núcleo de professores que incorporou e que só tá nesse curso porque ele é assim. Nós somos de quinze a dezesseis pessoas, tem cinco que não se envolve de modo algum, tem onze, doze que se envolvem. Desses onze, doze metade tem isso incorporado (D 07, entrevista).

Nesse contexto, perguntei aos sujeitos sobre as possibilidades do curso formar educadores ambientais emancipatórios e críticos e, em sua totalidade, todos afirmaram que sim o que demonstra a confiança na proposta em questão. O depoimento abaixo é um exemplo:

Eu acho que possibilidades existem. A gente conta com um quadro de professores, primeiro que é um quadro realmente comprometido. Existe um compromisso. Com o curso e com a educação ambiental. Então nós temos um quadro de professores que realmente é capacitado, tecnicamente falando, para isso e também temos professores que são muito, que tem um perfil muito próximo deste perfil que eu estou falando. Então eu acho que as possibilidades encontram-se aí (D 04, entrevista).

Em termos de limitação, o relato do sujeito D 03, indica uma ausência relacionada à questão da temática da política pública permeando o curso, ou seja, indica uma lacuna vinculada não só aos conteúdos abordados nas disciplinas, mas ao sentido que esse conteúdo tem na proposta político-pedagógica.

Eu acho que uma outra falha é essa idéia da política pública, eu não sei como é que os outros colegas sentem porque a gente nunca teve um debate. Eu provoquei até. Por isso eles falam, acham que eu sou muito chato, mas é um debate sobre o que é que nós estamos chamando de política pública para este curso (D 03, entrevista).

As falas relacionadas diretamente aos eixos articuladores centraram-se mais enfaticamente na reflexão sobre o processo de intervenção, sendo os outros eixos citados esporádica e minimamente. Tal fato pode significar a inquietação preponderante no coletivo com a atividade de intervenção. Das falas que abordaram os outros eixos, tem-se;

Ensino-pesquisa é isso que eu tava falando. Na verdade eu ainda não me sinto muito a vontade pra falar disso porque, como eu acabei de te dizer, acho que a pesquisa em si tá ocorrendo ainda de forma um tanto quanto individual, não está tendo ainda uma integração maior do corpo docente e não é por questão de um não gostar do outro. Não é nada disso. É mais pelo tempo que as pessoas dispõem para isso mesmo, entendeu? (D 02, entrevista).

Ao abordar as questões relacionadas à *dinâmica institucional*, emergem, como se percebe, dificuldades relacionadas: a estrutura organizacional baseada em departamentos, com a conseqüente fragmentação, hiperespecialização e desarticulação dos/as docentes e dos conhecimentos; a burocratização excessiva; disponibilidade de carga horária para os/as docentes participarem efetivamente das atividades requeridas. O depoimento do sujeito D 08 parece evidenciar a ausência de uma política institucional para a área ambiental e suas conseqüências na formação dos educadores ambientais, pois implica diretamente em atividades essenciais ao processo educativo, como as intervenções.

Eu acho que o que mais dificulta a proposta, do que depende do curso o curso atende, o curso viabiliza todas as condições para que haja a continuidade dessa intervenção, mas muitas vezes o curso não dá conta, porque exige verba principalmente, infra-estrutura e não dá conta (D 08, entrevista).

Por sua vez, o relato do sujeito D 06 ressalta os obstáculos para a implantação de projetos inovadores emancipatórios na Universidade, tendo em vista a primazia de uma cultura institucional estabelecida sobre um ethos regulatório.

E a dinâmica da Universidade não deixa, você não faz só esse curso, entendeu? Você é uma pessoa que está fazendo mil coisas e o curso é uma das dimensões da atuação que você tem. (D 06, entrevista).

Há necessidade de se retomar, a gente tem buscado financiamento, escrevemos três projetos e não se consegue aprovar porque requer custo, dinheiro, manutenção e a Universidade, sabe como é né? Não está muito a fim de investir nessa área. Ela acha importante, ela acha super importante: “não o projeto tem que continuar”, mas não há um investimento financeiro né? Então, de repente a gente pensa que eles estão sensibilizados e não estão (D 10, entrevista).

De fato, a ideologia da eficiência que permeia o espaço acadêmico, reverte-se em grande obstáculo à implantação dessas propostas. Essa reflexão foi iniciada em seção anterior, mas é importante retomá-la haja vista os aspectos levantados nas falas dos/as depoentes as quais remetem à compreensão de Chauí (2005) sobre a alteração do papel da Universidade: de instituição social para organização social. Essa ideologia da eficiência é relacionada à inserção de uma lógica mercadológica e produtivista nessas instituições.

Na hora H você tem uma Universidade que está preocupada com o quantitativo de artigos que você publica, com o tipo de currículo que você apresenta. E aí, a própria Universidade não acolhe a proposta. Então, no final das contas você vai ter que trabalhar com nota de aluno, com carga horária, volta a ser uma proposta tradicional, uma defesa de monografia. Termina que você termina, como se diz, se submetendo aos critérios convencionais de academia (D 06, entrevista).

Na fala encontra-se a clara percepção de que, enquanto não se equacionar a questão da reconfiguração da Universidade os avanços na construção de práticas emancipatórias serão muito pequenos. De fato, percebe-se uma tensão entre as forças regulatórias e as emancipatórias que atuam na instituição universitária. A universidade, como uma instituição que deveria estar à frente do seu tempo, em termos de construção de conhecimentos, deve promover o equilíbrio entre estas, a fim de que as forças regulatórias não sejam empecilho às propostas que se inspiram nas energias emancipatórias. Para Santos (2000, p. 30), estamos tão “habitados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de

conhecimento que funcione como princípio de solidariedade. No entanto tal dificuldade é um desafio que deve ser enfrentado”.

Nesse sentido, há que se reconhecer o papel do curso na afirmação e defesa de uma proposta pedagógica compromissada com as rupturas que atuam no sentido da mudança na prática institucional e docente. A prática acadêmica reflete um intenso processo regulatório no sentido da garantia de práticas administrativas e pedagógicas consolidadas tradicionalmente, baseadas nos conceitos de controle e poder. O relato do sujeito D 04 denota essa percepção permeando a dinâmica institucional da UEFS, o que conduz ao não reconhecimento do potencial inovador de experiências como o curso. Por outro lado, dá indicação de como poderia construir-se a prática institucional sob uma nova perspectiva, mais condizente com a racionalidade ambiental, principalmente quando destaca o caráter inovador da proposta político-pedagógica em curso.

Fica muito pensando na idéia de controle, de segurar a onda. Não há preocupação institucional nesse momento. Acho que a Reitoria e a Pró-Reitoria poderiam aproveitar “Vamos embora, que eu acho que você tem hoje know how para isso. Como é que a gente pode dar uma dimensão de uma missão, de um projeto político da universidade perpassado pela idéia ambiental?” (D 04, entrevista).

D 04 reforça esse ponto de vista, destacando o papel central que o coletivo do curso poderia assumir no planejamento e elaboração de uma proposta que incorporasse a temática ambiental em todos os segmentos da política institucional: administrativo, pedagógico e gestão.

Eu acho que o curso tem dois papéis muito claros. Um papel, eu acho que era dinamizar esse papel ambiental dentro dos cursos da universidade. Aí eu sinto uma impotência nossa. Talvez porque os departamentos não estejam integrados, não estejam numa co – coordenação no processo. Então a gente fica individualmente tentando criar raiz, tentando levar um debate (D 04, entrevista).

Por outro lado, ressalta as dificuldades que o sujeito enfrenta ao buscar instituir uma nova prática acadêmica.

E eu não queria sacrificar o curso e dizer isso: é o papel do curso. Eu acho que hoje quem tem uma capacidade instalada de debater isso dentro da universidade é esse curso. Quem está na Universidade que tem interesse pelo curso está aqui dentro. Acho que são três eixos que a gente não consegue penetrar na universidade. Na pesquisa, no trabalho de extensão isso fica um vazio, uma lacuna (D 04, entrevista).

A análise das entrevistas evidenciou que pensar em uma proposta educativa emancipatória significa, também, discutir formas de gestão que se contraponham à forma tradicional. Nesse

sentido, propõe-se aqui a criação de novos espaços de deliberação democrática, em uma organização não hierarquizante.

E aí tem as instâncias formais das reuniões de conselho, onde as questões pedagógicas também são trazidas à baila. Eu acho que é uma condução democrática, a manutenção democrática e a condição democrática destes dois espaços é que vai realmente ajudar a encontrar o, não sei a palavra, mas a situação não é bem esta, mas para evitar a esquizofrenia, digamos assim, o meio termo, não é o consenso, não sou favorável a consenso. Está todo mundo de acordo, todo mundo amém, entende? Mas se encontrar pelo menos o meio termo, que corresponda a multiplicidades de expectativas, que existem dentro do próprio, próprio processo (D 03, entrevista).

. Mas acho que é uma coisa que aos poucos ela vai se fazendo, porque assim se criam os espaços e aos poucos que eles vão sendo preenchidos (D 02, entrevista).

Para a constituição desse espaço e o cumprimento das idéias e princípios que perpassam a proposta político-pedagógica do curso, aponta a necessidade de os/as coordenadores/as e/ou implementadores/as do processo educativo se dediquem inteiramente a este.

Então, para que ele ande do jeito que ele se propõe transgressor, ele teria que ter este núcleo duro investindo completamente naquilo e isso é inviável (D 06, entrevista).

A menção a um “núcleo duro” emergiu em três falas, com uma conotação positiva ao indicar que os/as docentes pertencentes a este se dedicam ao estudo e ao entendimento das condições epistemológicas e metodológicas da proposta, ao tempo que se dedicam à procura de formas para aconsolidação da proposta político-pedagógica no espaço da UEFS. Parecem reconhecer as dificuldades inerentes a tal postura, haja vista a necessidade de, muitas vezes, concentrarem suas energias na parte organizacional do processo educativo em detrimento das atividades de pensar e aprimorar esta proposta. È, nesse sentido, que o sujeito D 03 aborda uma das dificuldades daqueles/as que assumem a coordenação desta.

A coordenação nossa está com uma lacuna enorme porque a gente precisava de alguém que pudesse ficar mais presente, tentando fazer uma articulação, manter contatos (D 03, entrevista).

Por fim, no conjunto das análises desenvolvidas até aqui, percebe-se a necessidade de uma “reconfiguração de poderes” (LEITE, 1999, p. 77) no interior da Universidade visando à constituição de um espaço articulador que promova o ruptura com o paradigma dominante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, procurei caracterizar o Curso de Especialização em Educação Ambiental para a Sustentabilidade, desenvolvido na Universidade Estadual de Feira de Santana visando compreender como este se estruturou e como os/as docentes percebem a sua proposta político-pedagógica.

O propósito desse estudo não consiste em prescrever como deve ser um processo de formação de educadores ambientais, mas identificar características em uma experiência educativa que pode ser vista como inspiração para outras propostas.

Assim, nessa *viagem* não busquei respostas definitivas, mas desenvolver uma análise com o intuito de contribuir com as reflexões acerca dos processos educativos que se destinam à formação de educadores ambientais no interior das Universidades públicas em uma perspectiva de crítica ao paradigma dominante. Assim, procurei aprender e apreender os sentidos que permeiam o processo de construção e implementação do curso em questão.

Ao tomar como referência os depoimentos dos sujeitos docentes frente às questões levantadas, percebo que o curso de especialização em estudo, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam a sua prática pedagógica confere possibilidades significativas de reconstrução conceitual e reorganização do conhecimento, com base na racionalidade ambiental.

Percebi que estabelecer uma prática pedagógica, que intenta uma ruptura com o paradigma político-epistemológico dominante e visa assumir a educação ambiental como eixo estruturante de uma ação política transformadora, não é uma tarefa fácil, demandando um esforço conjunto, pois necessita da abertura dos sujeitos partícipes e da instituição à proposta de mudança.

O sujeito docente, em especial, é levado a assumir uma nova postura frente aos imperativos do seu contexto a fim de tornar-se *produtor* de um conhecimento-emancipação, o que requer questionar a sua prática e buscar superar a própria história de sua formação em benefício da nova proposta. Entretanto, é utópico imaginar que esse posicionamento é de fácil assunção por todos.

Sob essa ótica, esse estudo adotou como uma das questões norteadoras: o que leva o/a docente a participar de um projeto educativo associado a uma proposta político-pedagógica contra-hegemônica?

A trajetória desses sujeitos, como se pôde notar, indica caminhos e tempos diversificados na aproximação com o campo ambiental. Por outro lado, foi possível identificar em seus depoimentos algumas características que indicam o comprometimento com a questão: atitude responsável e sensível aos problemas socioambientais; abertura ao novo; postura dialógica, participativa, ética, reflexiva e crítica. E, ao que parece, a incorporação da educação ambiental à sua prática possibilita uma revitalização da mesma, a partir do compartilhamento de uma proposta inovadora que preconiza uma nova relação com o conhecimento, buscando a transformação da realidade socioambiental local e global.

Nesse sentido, constituem-se enquanto *sujeitos ecológicos* ao possuírem características que indicam um perfil identitário comum, originado, em sua maioria, nos movimentos sociais e, também, por serem portadores de uma utopia societária.

Outro questionamento, sempre presente, relaciona-se a quais pressupostos epistemológicos e metodológicos referenciam a proposta político-pedagógica voltada à formação de educadores ambientais emancipatórios no interior da instituição universitária.

Nesse sentido, o estudo mostra que a proposta pedagógica empreendida pelo coletivo da EEA/UEFS adotou os conceitos de interdisciplinaridade, participação e sustentabilidade como orientadores dos caminhos a serem percorridos para a formulação de um programa de formação de educadores ambientais situado que se contrapõe ao discurso hegemônico. Pautou-se em uma concepção de educação fundada na visão de que outras formas de entender e interagir com o mundo são possíveis e aperfeiçoam as relações de saberes. Possui a intenção de formar sujeitos ativos com qualificação técnica para atuar no sentido da transformação das relações de poder em relações de autoridade partilhada, nos diferentes âmbitos sociais (SANTOS, 1994).

Sob essa ótica, o processo educativo buscou criar *condições de aprendizagem* que promovessem a inserção crítica dos/as educandos/as no mundo, por meio do desvelamento da realidade socioambiental local. Com a articulação em torno de três eixos de aprendizagem (ensino-pesquisa, práxis pedagógica/projeto de intervenção, espaço de convivência/comunidade de aprendizagem), assumiu a intencionalidade de contribuir para uma concepção de educação e formação de saberes ambientais que pressupõe a transgressão do paradigma dominante.

Outra questão formulada buscou identificar se a proposta pedagógica formulada trouxe possibilidades para a emergência de elementos que contribuíssem para gerar movimentos contra-hegemônicos inovadores na construção de uma nova visão de formação de educadores ambientais.

Este estudo possui indícios que permitem afirmar que sim, na medida em que o curso buscou promover condições para que os/as educandos/as compreendessem que os problemas ambientais são fundamentalmente problemas do conhecimento, os quais têm implicações em toda política pública relacionada à temática, incluindo a política educacional.

Sob essa perspectiva, visou um aprendizado que considera as várias formas de conhecimento como possibilidades de manter uma relação dialógica para um real diálogo entre saberes, em um processo de aprender o mundo a partir de cada sujeito em seu contexto, num processo que extrapola toda racionalidade comunicativa construída sobre a base de um possível consenso de sentidos e verdades. Foi desenvolvida, então, uma proposta pedagógica inspirada na complexidade ambiental, a qual vê o mundo como possibilidade e entende a realidade como construção social movida por valores, interesses e utopias.

Entretanto, ao longo da pesquisa surgiram depoimentos que indicavam inquietações com o processo educativo e constatei a dificuldade de alguns docentes em apreender a totalidade da proposta político-pedagógica e o receio dessa condição interferir no desenvolvimento das intervenções. Soma-se a isso, o desconforto com a ausência de um procedimento avaliativo que pudesse identificar os impactos do curso e, em especial, das intervenções *com* e *na* comunidade.

Nesse sentido, alguns pontos de apreensão foram indicados: o tempo insuficiente para desenvolver todo o processo de forma adequada; o embasamento e compromisso ético, teórico e político dos/as educandos/as; a continuidade do projeto iniciado *na*, *com* e *pela* comunidade. Também ficou evidenciado o desconforto de alguns sujeitos com a centralidade das intervenções educacionais no processo educativo em questão. Dessa forma, é importante promover espaços e formas de reflexão para melhor aprofundamento sobre as bases teórico-metodológicas que norteiam a proposta pedagógica.

Contudo, momentos de conflito, inquietações e receios são comuns ao se adentrar numa proposta político-pedagógica nova, que promove desestabilizações na forma de ver e pensar o mundo. Tal situação constitui-se num problema epistêmico relacionado à racionalidade instrumental. E podem converter-se em momentos de aprendizagem coletiva e fortalecimento do próprio sujeito e do coletivo, ao colocar em pauta a necessária qualificação da prática educativa na qual estão imersos.

A pesquisa realizada permitiu, ainda, identificar situações e características da universidade que dificultam o trabalho docente e são limitadores, no que tange a implementação de uma

proposta pedagógica inovadora, tal qual preconiza o curso. São elas: a) a sobrecarga dos/as docentes no cumprimento das tarefas rotineiras são obstáculos para uma proposta inovadora uma vez que falta tempo para o planejamento, a implantação de espaços de discussão e reflexão, e o acompanhamento das atividades *in loco*, b) a burocracia e a centralização do sistema acadêmico provocam nos sujeitos imobilismo e certa resistência às mudanças, c) a falta de recursos para dotar o curso de infra-estrutura física, material e profissional dificulta o desenvolvimento do processo.

Por outro lado, pelo exposto, a UEFS passa por um processo de re-orientação político-administrativa e acadêmica da sua estrutura, tendo em vista a necessidade de atualização para melhor atender aos anseios, às demandas e a configuração atual da sociedade. Esse momento pode ser extremamente positivo aos propósitos do coletivo do curso, de consolidação de um processo educativo inovador por meio da inserção da temática ambiental, pois indica uma possibilidade concreta de participação e intervenção nas discussões iniciadas no seio da comunidade universitária, com vistas à reelaboração dos documentos norteadores da sua prática acadêmica. De fato, os documentos publicados nos últimos anos (2007 e 2008) pela instituição apontam, ao menos em termos do discurso institucional, conforme visto no capítulo anterior, uma abertura para repensar a UEFS, em uma perspectiva de participação democrática.

Sem a pretensão de apresentar respostas, mas com o intuito de contribuir com as reflexões no campo, apresento algumas considerações acerca da atuação em um processo educativo filiado ao paradigma emergente desenvolvido em uma instituição universitária, a partir dos resultados e do referencial adotado:

- o trabalho sob essa perspectiva epistemológica e metodológica implica a disposição em *escutar* o outro, entendendo que o conhecimento é construído a partir das interações cognitivas e afetivas;
- os sujeitos devem possuir alguns pontos convergentes em termos de visão de mundo, de intencionalidade político-pedagógica e em valores compartilhados;
- supõe vontade de superar as limitações da organização departamental e da burocracia inerente à estrutura acadêmica, instituindo uma nova relação entre poderes e saberes;
- as idéias, os conflitos e as resistências devem ser trabalhados de forma ampla e transparente, discutindo, sobretudo a importância dessa prática para a melhoria do processo ensino-aprendizagem;

- as decisões devem ser tomadas de forma descentralizada e coletiva, implicando no compromisso dos sujeitos na definição, construção e implantação da proposta inovadora;
- deve-se promover uma articulação com os gestores institucionais para a análise das limitações pessoais e institucionais na efetivação do processo educativo, com vistas à provisão de recursos financeiros e estruturais, incluindo equipamentos, materiais diversos e formas de deslocamento para os trabalhos de campo.
- adequação das condições de trabalho docente, viabilizando tempos e espaços para discussões e qualificação da prática educativa;
- um grupo gestor com capacidade técnica e política, com um sistema de comunicação ágil e competente.

O trabalho aqui exposto, ancorado em um contexto particular, é um convite para que outros estudos sejam feitos, de modo a proporcionar novas construções e leituras do processo de formação de educadores ambientais. Assim, espero que esse trabalho contribua para as reflexões sobre os processos educacionais de formação promovidos por Universidades públicas, além de suscitar novas propostas político-pedagógicas e pesquisas voltadas para o aprofundamento epistemológico e metodológico do campo da educação ambiental.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. ; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 254 p.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 245 p.

AFONSO, A.P. Comunidades de aprendizagem: um modelo para a gestão da aprendizagem. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL CHALLENGES, 2., 2001, Porto. **Desafio's**. Disponível em: <<http://www.nonio.uminho.pt/8-Ana%Afonso%20427-432.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2007.

ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. 316 p.

ARAGÃO, L. M. C. **Razão comunicativa e teoria social em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. 205 p.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA J.G. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar; 1998. p. 29-41.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1989. 352 p.

_____. **A dignidade da política**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 2002. 195 p.

AVANZI, M. R; MALAGODI, M.A.S. Comunidades interpretativas. In: FERRARO JUNIOR, L.A. **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 95-104.

BECK, U. **La sociedade del riesgo: hacia una nueva modernidad**. Barcelona: Paidós, 1998. 89 p.

BLOCH, E. **O princípio esperança**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 345 p.

BRANDÃO, C. R. **Repensando A Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984. 252 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. 168 p.

BRASIL. Lei n. 6938, de 31 de agosto de 1981. Regulamentada pelo Decreto n 99.274, de 6 de junho de 1990. Dispõe sobre a política nacional do meio ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação e dá outras providências. **Diário Oficial**. Brasília, DF, 2 de set. de 1981.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Educação. **Portifólio do órgão gestor da política nacional de educação ambiental**. Brasília: MMA; MEC, 2006. (Série Documentos Técnicos, 7).

BRUGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?**. Santa Catarina: Letras contemporâneas, 1994. 186 p.

BRUSEKE, F. J. O problema do desenvolvimento sustentável. In: CAVALCANTI, C. (Org.). **Desenvolvimento e natureza**: estudos para uma sociedade sustentável. 4. ed. São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2003, p. 29-40.

BUCK, S.; MARIN, A. A. Educação para pensar questões socioambientais e qualidade de vida. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 25, p. 35-46, jun. 2005.

BURNHAM T.F. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA J.G. (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar; 1998. p.35-56.

CARVALHO, I. C. M. **A Invenção ecológica**: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. 2.. ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2002. 268 p.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção do sujeito ecológico**: sentidos e trajetórias em educação ambiental. 2001. 405 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004b. 260 p.

_____. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M; CARVALHO; I. (Org.) **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 51-63.

CARVALHO, I. C. M.; GRUN, M. Hermenêutica. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.) **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 145-152.

CARVALHO, L. M.; TRAJBER, R.; MANZOCHI, L. H. Enfoque pedagógico: conceitos, valores e participação política. In: TRAJBER, R; MANZOCHI, L H. (Ed.). **Avaliando a educação ambiental no Brasil**: materiais impressos. São Paulo: Ed. Gaia, 1996. p.77-119.

CARIDE, J.M; MEIRA, P.A. **Educação Ambiental e desenvolvimento Humano**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. 302 p.

CASTRO, R. S. A formação de professores em Educação Ambiental possibilita o exercício desta no ensino formal? In: SEF/MEC. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2001. 146 p.

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

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980. 89 p.

_____. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001. 245 p.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 68, n. 24, p.5-15, set. 2003.

CIAMPA, A.C. Identidade. In: CODO, W.; LANE, S. T. M. (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1997. p. 58-75.

COLL, César. **Psicologia e Currículo: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. Trad. de C. Schilling. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002. 186 p.

CODEVASF, Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba. Disponível em: <<http://www.codevasf.gov.br>>. Acesso em: 05 mar. 2008.

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 525-536, set. 2004.

DALLARI, D. A. **O que é participação política?** São Paulo: Brasiliense, 1985. 100 p.

DELORS, J. (Org.). **Educação: Um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996. 288 p.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. 140 p.

_____. **Participação é conquista: noções de política social**. São Paulo: Cortez, 2001. 176 p.

_____. Ensino Superior no século XXI: direito de aprender. In: Reflexões 2005, 2005, Bento Gonçalves. **Conferencia**. Bento Gonçalves: EDPU CRS, 2005. p. 1-30.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Trad.- J. B. Prado Júnior. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1973. 346 p.

DIAS, G. F. Educação Ambiental: Princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2001. 552 p.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. Madri: Ediciones Morata, 1990.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1995. 144 p.

FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 1997. 192 p.

FAUSTINI, M.S.A; MOURA, F.; RODRIGUES, S. Avaliação no ensino superior. O desafio de formar no tempo presente. **UNIREVISTA**, Porto Alegre, v. 1. n 2, p. 1-6, abr. 2006.

FERREIRA, L.C. Sustentabilidade. In: FERRARO JUNIOR, L.F. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 313-321.

FLECHA, R.; TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 21-36.

FRANCO, M. A. S. Investigando a práxis docente: dilemas e perspectivas. In: AFIRSE, 2002, Lisboa. **Livro do Colóquio: a formação de professores à luz da investigação**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2002. p. 187-187.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan. / abr. 2008.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 156 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 148 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 213 p.

FREITAG, B. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986. 192 p.

FREITAS, H.C.L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999.

FREITAS, M. Educação ambiental e/ou educação para o desenvolvimento sustentável? Uma análise centrada na realidade portuguesa. **Ibero de Educación**, Madrid, n. 41, p.133-147, 2006.

GADAMER, H. G. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 1998. 736 p.

GADOTTI, M. Pressupostos do Projeto Pedagógico. Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília: MEC, 1994.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 2000. 294 p.

GALUPPO, M.C. **Igualdade e diferença: Estado democrático de direito a partir do pensamento de Habermas**. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002. 256 p.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003. 234 p.

GIROUX, H.; SHANNON, P. **Education and cultural studies**. New York: Routledge, 1997.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em Educação: para além das teorias de reprodução**. Tradução de A. M. B. Biaggio. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

_____. **Atos impuros. A prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. 176 p.

_____. **Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.

GOERGEN, P. **Ética e educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores Associados, 2005. 95 p.

GOHN, M. G. **Teoria dos movimentos sociais** – paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2001. 384 p.

_____. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2003. 120 p.

GONÇALVES, C.W.P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Editora Contexto, 1998. 162 p.

GONÇALVES, C.W.P. Meio Ambiente, ciência e poder: diálogo de diferentes matrizes de racionalidade. In: SORRENTINO, M (Org.). **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. São Paulo: EDUC, 2001. p. 85-114.

GONZALEZ GAUDIANO, E. **Educacion Ambiental**: historia y conceptos a veinte años de Tbilisi. México: Sistemas Técnicos de Edición, 1997. 216 p.

GUATTARI, F. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986. 327 p.

GUIMARÃES, M. **A Formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004. 112 p.

_____. **Educação ambiental**: no consenso um embate? Campinas: Papirus, 2000. 94 p.

_____. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2004b. p. 65-87.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1999. 128 p.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. Racionalidade de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1999a. 518 p.

_____. **Teoria de la acción comunicativa**. Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1999. 617 p.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tempo Brasileiro: Rio de Janeiro, 1989. 233 p.

_____. **Técnica e Ciência como Ideologia**. Lisboa: Sociedade Industrial Gráfica, 1997. 285 p.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2004. 348 p.

HERMANN, N. **Validade em educação**: intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. 187 p.

_____. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 122 p.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio.** Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991. 104 p.

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica.** Brasília: Plano Editora, 2003. 165 p.

JAPIASSU, H. **O mito da neutralidade científica.** Rio de Janeiro: Editora Imago, 1985. 185 p.

_____. **Ciência e destino humano.** Rio de Janeiro: Editora Imago, 2000. 308 p.

LAYRARGUES, P.P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, M. (Org.). **Verde cotidiano.** Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 1999. p.65-78.

_____. **O Cinismo da Reciclagem:** o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B. (Org.). **Educação Ambiental: Repensando o Espaço da Cidadania.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 179-220.

LAYRARGUES, P. P. (Re)conhecendo a educação ambiental brasileira. In: _____. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2004.

_____. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. L.; CASTRO, R. S. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103

LARROSA, J. **Pedagogia profana.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 207 p.

LEFF, E. **Saber Ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de L. M. E. Orth. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 348 p.

_____. **Epistemologia Ambiental.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. 240 p.

LEITE, D. (Org.). Pedagogia universitária. Conhecimento, ética, poder e política no ensino superior. Porto Alegre: EDUFRGS, 1999. 182 p.

LESTINGE, S. R. **Olhares de educadores ambientais para estudos do meio e pertencimento.** 2004. 340 p. Tese (Doutorado em Recursos Florestais) – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, 2004.

LEOPOLDO E SILVA, F. Universidade: a idéia e a história. São Paulo, **Estudos Avançados**, v. 20, n. 56, p. 191-202, 2006.

LIMA, G. F. C. Crise Ambiental, Educação e Cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. L.; CASTRO, R. S. (Org.). **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2004. p. 85-111.

_____. **Formação e dinâmica do campo da educação ambiental da educação Ambiental no Brasil: emergência, identidades e desafios**. 2005. 368 p. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Lisboa:Gradiva, 1989. 131 p.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetórias e fundamentos da Educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004. 236 p.

_____. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2004. p. 65-87.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1995. 268 p.

LUZZI, D. A “ambientalização” da educação formal. Um diálogo aberto na complexidade do campo educativo. In: LEFF, E. **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003. P. 178-216

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. 144 p.

_____. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de M. P. dos Santos e A. Fradique. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. Tradução B. V. Boeira; N. Boeira. São Paulo: Perspectiva S.A., 2000. 264 p.

MARTINAZZO, C. J. **A racionalidade da pedagogia e perspectiva de construção de uma pedagogia do entendimento intersubjetivo com base na razão comunicacional**. 2004. 308 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MARTINS, J.B. Multirreferencialidade e educação. In: BARBOSA, J.G. (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 21-34.

MEDINA, N.M. Breve histórico da Educação Ambiental. In: PADUA, S.; TABANEZ, M. (Orgs.). **Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. Brasília: Ipê, 1997. p. 257-270.

MINAYO, M.C. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1996. 408 p.

MORAES, R. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, M. C. (Orgs) **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**, Ijuí: Ed. Unijui, 2005. p. 45-73.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de M. D. Alexandre e M. A. S. Dória. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 350 p.

MÜHL, E. H. **Racionalidade comunicativa e educação emancipadora**. 1999. 368 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1999.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 234 p.

RUPEA. **Mapeamento da Educação ambiental em instituições brasileiras de educação superior**: elementos para discussão sobre políticas públicas. São Carlos, UFSCAR, 2005.

OLIVEIRA, I. B. **Boaventura e a educação**. São Paulo: Ed. Autêntica, 2006. 164 p.

OLIVEIRA, M. A. **Ética e racionalidade moderna**. São Paulo: Loyola, 1993. 387 p.

ORELLANA, I. La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje definiendo sus fundamentos, sus prácticas y su pertencia en educación ambiental. In SAUVÉ, L.; SATO, M. (Org.). **Sujets choisis en éducation relative à l'environnement** – D'une Amérique à l'autre. Montréal: ERE – UQAM, 2002, Tome II: p. 221 - 231.

ORLANDI, E.P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005. 15 p.

OTT, M. B. Ensino por meio de solução de problemas. In: CANDAU, V. M (Org.). **A didática em questão**. São Paulo: Vozes, 1991. p. 58 – 66.

PACHECO, J. P. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005. 176 p.

PEDRINI, A.G. Trajetória da Educação Ambiental. In: _____. (Org). **Educação Ambiental: Reflexões e Práticas Contemporâneas**. Petrópolis: Vozes. 1998.

PONTUSCHKA, N. N. (Org.) **Ousadia no Diálogo**: Interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Loyola. 1993. 264 p.

PRESTES, Nadja H. Metafísica da subjetividade na educação: as dificuldades do desvencilhamento. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 22(1) 81-94, jan/jun. 1997.

PRESTES, N.H. Ação pedagógica e interação: notas sobre a recepção de Habermas. **Revista Filosofia, Sociedade e Educação**, Rio de Janeiro, v.2, n.2, p.116, jul.1998.

PROJETO do curso de especialização em Educação Ambiental para a Sustentabilidade. Feira de Santana: UEFS, 2003. Não paginado. Mimeografado.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação. In _____. (Org.). **Teoria Crítica e Educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: VOZES, 1995.

RIOJAS, J. A complexidade ambiental na universidade. In: LEFF, E. et al.. **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 158-185.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 76, p.232-257. out. 2001.

RODRIGUES, M. Modernidade e pós-modernidade: as tarefas da Universidade. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ.** Goiânia, v. 28, n. 2, p: 167-180, jul. / dez. 2003.

RUSCHEINSKY, A. No conflito das interpretações: o enredo da sustentabilidade. In: _____. (Org). **Sustentabilidade: uma paixão em movimento**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 15-33.

SAMPAIO, R. M. **Iniciativas e limites à modernização da gestão administrativa da UESB**. 2003. 168 p. (Mestrado em administração) -. Universidade Federal da Bahia. 2003.

SANTOS, C.C. **Formação de educadores ambientais e potência de ação: um estudo de caso**. 2002. 164. (Mestrado em Recursos Florestais) – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, 2002.

SANTOS, C.C. ; COSTA PINTO, A.B. Potência de ação. In: FERRARO JUNIOR, L.A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 295-302.

SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez. 1995. 368 p.

SANTOS, B.S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. et. al. (Orgs). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. 124 p.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 387 p.

_____. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. 821 p.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. 511 p.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAUVÉ, L. A. A Educação ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 6, n. 10, p.28-35, jul. 1997.

_____. La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia de educativo integrador. **Tópicos en Educación Ambiental**, México, v. 2, n.5, p. 7-25, abr. 1999.

SAWAIA, B. B. Participação social e subjetividade. In: SORRENTINO, M (Coord.). **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001.

SEVERINO, A. J. **Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. 256 p.

_____. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, 2006.

SILVA, T. T. **Teorias do currículo**. Porto: Porto Editora, 1998. 230 p.

SOBRINHO, J.D. **PAIUB**. Porto Alegre: UFRGS, 1996. 68 p.

SOBRINHO, J.D. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.2, n. 28, p. 164-173, jan. 2005.

SORRENTINO, M. **Educação Ambiental e Universidade**: um estudo de caso. 1995. 267 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 1995.

_____. Crise ambiental e educação. In: QUINTAS, J.S. (Org.). **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. Brasília: IBAMA, 2000. p. 93-104

SPAZZIANI, M. L. A formação de educadores ambientais para sociedades sustentáveis: Memórias do processo de elaboração do projeto-piloto de um curso de especialização. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 37-46, jul. 2004.

TONSO, S. Cardápio de aprendizagem. In: FERRARO JUNIOR, L.F. (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 47-56.

TOURAINE, A. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994. 432 p.

TRIGUEIRO, M. G. S.. **Universidades públicas**: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo. Brasília: Editora UNB, 1999. 208 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS. **Relatório de atividades de 2007**. Feira de Santana: UEFS, 2008. 45 p.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995. 206 p.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2001. 200 p.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Projeto do Curso de Especialização

1 - IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

CURSO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A SUSTENTABILIDADE (especialização - res. 19/94 - CONSEPE)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
REITOR: Prof. JOSE ONOFRE GURJAO B. DA CUNHA

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO –
Profª. ANA MARIA GIULIETTI

COORDENADOR DA EQUIPE DE ESTUDO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
Prof. LUCIANO MENDES SOUZA VAZ

UNIDADE RESPONSÁVEL:
EQUIPE DE ESTUDO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PARTICIPANTES DA COMISSÃO DO CURSO (instalada pela portaria 1317/2000 de 13 de novembro de 2000):

Departamento de Tecnologia: Maria do Socorro Costa São Matheus

Departamento de Saúde: Josélia Costa Nascimento

Departamento de Biologia: Ilka Borges Biondi

Departamento de Exatas: Maria de Fátima Mendes Paixão

Departamento de Ciências Sociais Aplicadas: Vera Weigand

Departamento de Ciências Humanas e Filosofia: Marcos Antonio Tomasoni

Equipe de Educação Ambiental: Luiz Antonio Ferraro Júnior (Presidente da Comissão)

DOCENTES PARTICIPANTES DO CONSELHO DO CURSO QUE REELABORARAM O PROJETO DO CURSO EM 2003

NOME	DEPARTAMENTO	TITULAÇÃO
Alessandra Alexandre Freixo	EDUCAÇÃO	MESTRE
Áurea Chateaubriand Andrade Campos	TECNOLOGIA	MESTRE
Carlos César Uchoa de Lima	EXATAS	DOUTOR
Fábio Pedro Souza de Ferreira Bandeira	BIOLOGIA	DOUTOR
Jerônimo Rodrigues de Souza	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	MESTRE
José Geraldo Wanderley Marques	BIOLOGIA	DOUTOR
Júlio César de Sá da Rocha	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	DOUTOR
Luciano Mendes Souza Vaz	TECNOLOGIA	MESTRE
Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante	EDUCAÇÃO	MESTRE
Luiz Antonio Ferraro Júnior	TECNOLOGIA	MESTRE
Marco Antonio Leandro Barzano	EDUCAÇÃO	MESTRE
Marcos Antonio Tomasoni	UFBA	MESTRE
Sandra Maria Furiam Dias	TECNOLOGIA	DOUTOR
Valdemiro Lopes Marinho	PROEX	MESTRE
Washington de Jesus Sant'Anna da Franca Rocha	EXATAS	DOUTOR

OUTRAS INSTITUIÇÕES

Universidade Federal da Bahia / Universidade de São Paulo / Universidade Estadual do Sudoeste Baiano

COORDENADOR DO CURSO:

Prof. – Carlos César Uchôa de Lima **TÍTULO:** Doutor

2.1 INTRODUÇÃO

A presente proposta de pós-graduação em “Educação Ambiental para a Sustentabilidade” é uma iniciativa da Equipe de Educação Ambiental (EEA) da UEFS. Inicia-se como de curso de especialização, *lato sensu*, ressaltando que pretende-se encaminhar à CAPES o projeto de mestrado na mesma linha do curso de especialização, que também servirá, portanto, para enriquecer as práticas que originarão o curso *strictu sensu*.

A percepção das crises social e ambiental de nosso tempo é generalizada, entretanto, a postura frente a essa percepção é tão diversa quanto diversas são as pessoas e as instituições envolvidas nesse contexto. Viver em condomínios, armar-se, afiliar-se a uma organização não-governamental, ir a uma Unidade de Conservação, separar o próprio lixo ou fechar-se em carros blindados são reações das pessoas à percepção desta degradação social e ambiental; estamos todos reagindo. Intervenções educacionais voltadas às causas destes problemas são a melhor maneira de estimular a busca coletiva, e ao mesmo tempo individual, de construir novas formas de relacionarmos-nos entre humanos e com o meio, formas que contemplem a interdisciplinaridade, fundamentem-se na participação e afirmem-se no compromisso com a vida. Fundamentado nestes conceitos de participação, interdisciplinaridade e resolução de problemas concretos o curso proposto pretende promover a capacitação de professores, gestores públicos e de empresas, técnicos de ONGs, profissionais de saúde e outros relacionados às questões ambientais, sociais e educacionais. O curso deverá propiciar aos educandos a oportunidade de desenvolverem-se como educadores ambientais através da resolução participativa de problemas concretos, com uma abordagem interdisciplinar.

A concepção e a metodologia estudo do curso estão também comprometidas com estes conceitos. Assim sendo, a Equipe de Educação Ambiental (EEA), que também por concepção é interdepartamental, promove este curso de especialização com a participação efetiva de diversos departamentos da UEFS.

2.2 JUSTIFICATIVA

O modo mais efetivo de enfrentamento dos problemas sociais e ambientais contemporâneos permanece como uma incógnita para a sociedade, muitos dos profissionais dos quais se esperam propostas e atitudes relacionadas a estas questões têm tido dificuldade em apresentá-las. Há a necessidade de que existam instrumentos, métodos e posturas que facilitem a construção coletiva das soluções. Para Viezzer et al. (1992) a educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis. Historicamente os aspectos ambientais eram deixados de lado na busca por respostas às necessidades da sociedade, os ambientalistas portavam-se, e eram vistos, como inimigos de um desenvolvimento fundamentado no crescimento econômico, que viria inexoravelmente a eliminar a miséria e oferecer um bem estar material jamais oferecido à humanidade, esta crença, no progresso material ilimitado, precisa ser quebrado no processo da alfabetização ecológica (Capra, 1996: 8). A partir das discussões sobre os limites do crescimento iniciadas no início da década de 70 começou a delinear-se a discussão sobre a sustentabilidade da vida e das atividades humanas no planeta, a conferência de Estocolmo de 1972, recomendou a realização de discussões intergovernamentais sobre educação ambiental como processo decisivo na busca por uma reorientação dos padrões de produção e consumo. Assim sendo, a temática da sustentabilidade e da educação ambiental estão unidas desde sua gênese. Apesar da discussão da sustentabilidade, como capacidade de sustento, remontar ao início do século o aprofundamento e reelaboração do conceito fortaleceu-se a partir da década de 60 culminando no conceito de sociedades sustentáveis, mais adequado que “desenvolvimento sustentável” que tende a biologizar a desigualdade social, segundo o economista ecológico Joan Martinez Alier (Alier, 1998:95). A Conferência de Tbilisi em 1977 e a Eco-92 terminaram por consolidar a indissociabilidade da educação ambiental e da construção de sociedades sustentáveis.

Um curso na área de educação ambiental vem sendo constantemente demandado à EEA por profissionais da região e inclusive de outros estados, por cartas, correio eletrônico e telefonemas. Cursos de pós-graduação que abordem temas relacionados ao meio ambiente, educação ambiental e participação popular podem contribuir para a formação de profissionais que trabalhem de modo consistente, articulado e dialógico em seus espaços de atuação, buscando novas estratégias, holistas e não reducionistas, mais condizentes com a natureza geossistêmica dos problemas derivados da crise contemporânea. Para Freire (1982: 43) o humanismo verdadeiro não

possui outro caminho além da dialogicidade, que não significa descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo, é não invadir, não manipular, é não “sloganizar”; é empenhar-se na transformação constante da realidade. De acordo com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, a educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo, em seus modos formal e não-formal, promovendo a transformação e a construção da sociedade. A metodologia e a estrutura do curso que está sendo proposto vem ao encontro das bases para trabalhos em educação ambiental lançadas na I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental realizada em Tbilisi, Geórgia, no ano de 1977 pela UNESCO-PNUMA, publicadas pela UNESCO, em 1980, com a denominação “Educación Ambiental: Las Grandes Orientaciones de la Conferencia de Tbilisi”, nestas encontramos que a educação ambiental deve partir da resolução de problemas concretos, com um enfoque interdisciplinar, incitando os membros da comunidade à ação dentro de uma perspectiva global e regional com orientação à sustentabilidade. Para Sorrentino (1995) a educação ambiental pode ser dividida em quatro categorias, (a) conservacionista, (b) educação ao ar livre, (c) gestão ambiental e (d) economia ecológica; esta última desdobra-se em duas correntes, (i) a primeira corrente aglutina os defensores do desenvolvimento sustentável e (ii) a segunda os defensores das sociedades sustentáveis, que se opõem ao atual modelo de desenvolvimento e ao grupo da primeira corrente (i), considerando-os adeptos do *status quo*, desde que reciclado.

A metodologia do curso é fundamentada na aprendizagem a partir da resolução de problemas com uma perspectiva sistêmica, as disciplinas servirão de apoio, em termos de conteúdo e metodologias, para os trabalhos práticos desenvolvidos pelos alunos. Para Capra (96:9), pensar em termos de sistemas implica desviar nossa atenção das partes para o todo, dos objetos para as relações, das estruturas para os processos e privilegiar o intuitivo em lugar do racional, a síntese em lugar da análise, o pensamento não-linear em lugar do linear. O curso não tenta abranger todo um rol de conhecimentos e métodos em educação ambiental, por entender que tal estratégia, além de contradizer as filosofias de aprendizagem e conceitos que norteiam a educação ambiental, seria impossível de ser cumprida. Segundo Viezzer, et al. (1992:2) a educação ambiental deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de maneira humana e justa. Segundo Sorrentino (2000: informação pessoal) os cursos de especialização em educação ambiental devem evitar tornar-se “poutpourris” de disciplinas, tentando cumprir com a exposição de um grande gama de conhecimentos e metodologias, mas sim confiar na construção do grupo a partir da praxis.

Morin (2000), citando o poeta grego Eurípedes, afirma que “o esperado não se cumpre e ao inesperado um deus abre o caminho” e que portanto devemos preparar as mentes para enfrentar as incertezas. Para Borba (1998: 17) fazer ciência não é conformar-se, nem metodologizar-se, ou seguir normas determinadas de antemão, afirma ainda que precisamos sair do conforto das metodologias prontas; é o fazer ciência, o criar, o construir ciência que definirá a composição (bricolagem) metodológica. Não é a ciência que deve andar a reboque da metodologia e sim o contrário. A apropriação de novos saberes e a formação dos educandos como educadores ambientais dar-se-á através da prática em seus projetos específicos, da discussão e reflexão em grupo, das disciplinas ministradas de modo personalizado e contextualizadas nos projetos dos alunos e da orientação individual aos trabalhos. Ou seja, concordando com Morin (2000: 91) que afirma que a resposta às incertezas da ação é constituída pela escolha refletida de uma decisão, a elaboração de uma estratégia que leve em conta as complexidades inerentes às próprias finalidades, que possa se modificar durante a ação em função dos imprevistos, informações, mudanças de contexto e que possa considerar o eventual torpedeamento da ação, que teria tomado uma direção nociva. A estratégia, assim como o conhecimento, continua sendo a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas.

A elaboração e implementação de tal curso na UEFS vem coroar nove anos de trabalho da Equipe de Educação Ambiental, e certamente há de proporcionar um grande salto qualitativo em todos os trabalhos desta área na universidade. O sucesso deste curso será um passo significativo para que a UEFS torne-se um centro de referência nacional em educação ambiental. A interdisciplinaridade está bastante respaldada no campo teórico, entretanto, a prática interdisciplinar precisa ser construída no cotidiano das instituições. A UEFS possui um grande potencial inexplorado para esta forma de abordagem, diversas formações profissionais, cursos e inúmeros problemas sócio-ambientais em seu entorno que exigem uma perspectiva sistêmica para sua solução. Para aprender a pensar de forma multirreferencial o aprendiz-pesquisador deve aprender a bricolar, entendida como a abordagem a partir de perspectivas múltiplas (Borba, 1998:17). A formação de equipes, que superem o estágio multidisciplinar e construam a interdisciplinaridade poderá inspirar novas linhas de pesquisa e extensão, mais adequadas às necessidades da sociedade.

3 - OBJETIVOS

1. Promover a sensibilização dos estudantes com relação às questões sociais e ambientais e à necessidade de uma participação ampla, dos sujeitos sociais envolvidos, na solução destas questões.
2. Capacitar profissionais que atendam de forma contínua à demanda da sociedade pela elaboração, implementação e avaliação de ações e projetos sócio-ambientais
3. Deflagrar projetos de educação ambiental que atendam a demandas da sociedade através de ações modelares e replicáveis em diferentes contextos;
4. Fortalecer a perspectiva da criação de um programa de pós-graduação *stricto sensu* na área de educação ambiental;
5. Fortalecer a extensão universitária, com caráter interdisciplinar, voltadas para a solução de problemas sociais e ambientais.

4 - ORGANIZAÇÃO BÁSICA E FUNCIONAMENTO DO CURSO

4.1 - PERÍODO DE REALIZAÇÃO

Oferta contínua

4.2 - CARGA HORÁRIA:

510 horas

4.3. NÚMERO DE VAGAS:

Mínimo de 25 vagas (a depender do processo seletivo) sendo 10% delas reservadas para professores e funcionários da UEFS que estarão isentos das taxas de matrícula e mensalidades.

4.4. PÚBLICO A QUE SE DESTINA:

Profissionais graduados que atuem ou pretendam atuar na área sócio-ambiental, dentre os quais destacamos professores, gestores públicos e de empresas, profissionais da área de saúde pública, técnicos de ONGs e demais interessados.

4.5 - PROCESSO SELETIVO:

I) A Inscrição para seleção será aberta por edital: - período: Março de 2006

- no ato da inscrição o candidato deverá apresentar os seguintes documentos: a) formulário de inscrição devidamente preenchido; b) fotocópia do diploma de graduação; c) histórico escolar; d) carteira de identidade; e) CPF - fotocópia; f) título de eleitor - fotocópia; g) prova de quitação com o serviço eleitoral - fotocópia; j) curriculum vitae devidamente comprovado; k) recibo de pagamento da taxa de inscrição; l) Identidade Profissional – fotocópia; m) Prova de quitação com o serviço militar para os candidatos do sexo masculino.

II) Seleção: - período: abril/2006

- a seleção dar-se-á através da análise do curriculum , entrevista e elaboração de texto. Na análise do curriculum serão observados: títulos universitários, atividades didáticas e profissionais, formação complementar e atividades científicas. Na entrevista procurar-se-á identificar os objetivos dos candidatos com relação ao curso, bem como levantar seu perfil, com relação à: 1)Atuação na área demonstrada; 2) Familiaridade e interesse na filosofia do curso; 3) Disponibilidade para os trabalhos práticos. A hierarquização dentre os candidatos quanto aos critérios de seleção estabelecidos será determinada através de análise de currículo e entrevista realizadas pela equipe coordenadora do curso.

4.6 - EMENTAS DAS DISCIPLINAS

Introdução ao Pensamento Contemporâneo

Impacto humano sobre o meio ambiente; Questões distributivas da sociedade humana; Pobreza, meio ambiente e globalização. Modelos de desenvolvimento versus Desenvolvimento humano.

Bases da Educação Ambiental

Conceitos, objetivos, princípios da educação ambiental. Percepções do meio ambiente. Ambientalismo e Educação Ambiental; Ecopedagogia, Histórico da Educação Ambiental e Conferências Internacionais; Alfabetização ecológica. Valorização pedagógica do ambiente; Concepções Filosóficas da Educação

Fisiologia da Terra

Bases científicas do estudo do ambiente e os paradigmas aplicados ao estudo do meio ambiente. Geossistemas e ecodinâmica. Recursos naturais. A Terra no espaço e no tempo. Principais mecanismos e agentes formadores e modeladores da paisagem. Os humanos como agentes transformadores da natureza. Ambientes geológicos e ciclos da Terra. Impacto ambiental.

Métodos e Técnicas para Educação Ambiental

Educação Formal e Não Formal; Organização e movimentos sociais; Metodologias de diagnóstico e planejamento participativo; Técnicas de trabalho em grupo. Comunicação social. Mídia. Elaboração de materiais para educação ambiental

Metodologia da Pesquisa

O ato de estudar e o conhecimento. A pesquisa enquanto mentalidade de estudo e enquanto estudo específico de um objeto definido. A pesquisa e a (re) construção do conhecimento

científico. A metodologia enquanto artifício intencional e sistemático da criação/produção científica (uma nova ciência? - marcas da contemporaneidade). A Pesquisa-Ação em destaque. Construção de um planejamento materializado num plano, projeto; passos de execução de um trabalho de nível científico. Elaboração e análise de projetos de pesquisa e intervenção.

Política e Legislação Ambiental

Política Nacional de Meio Ambiente – Sistema Estadual de Administração de Recursos Ambientais – SEARA (Estado da Bahia) – Política de Recursos Hídricos. Participação: representatividade e organizações não-governamentais, conselhos gestores. Risco e impacto ambiental. Instrumentos de política e gestão ambiental. Legislação ambiental. Agenda 21 Nacional. Zoneamento ambiental. Auto-regulação. Auto – monitoramento. Política Nacional de Educação Ambiental.

Biodiversidade e Sociodiversidade

Biologia e etnobiologia da conservação. O axioma biocultural. A questão da alteridade: diversidade cultural, relativismo cultural, sociocentrismo e etnocentrismo. A crise da biodiversidade e a Convenção sobre a Biodiversidade. Diversidade biológica e conhecimento tradicional associado: bioladragem e biogrilagem. Aplicabilidade da temática à EA.

Tecnologias Apropriadas

Gestão de recursos naturais e tecnologias apropriadas. Geotecnologia e banco de dados de recursos ambientais. Coleta seletiva e gerenciamento de resíduos sólidos. Processos de compostagem e reciclagem de materiais. Recursos energéticos limpos. Reuso da água.

Tópicos Especiais em Sustentabilidade

Evolução dos conceitos de desenvolvimento e sustentabilidade. As inter-relações entre cultura-ambiente-tecnologia como base para a sustentabilidade. Aspectos da formação de indicadores de sustentabilidade. A prática da sustentabilidade. Seminários com apresentações didáticas dos projetos em educação ambiental para a sustentabilidade.

Orientação Monográfica

Intervenção educacional para resolução de problemas sócio-ambientais; discussões temáticas orientadas; orientação para o trabalho monográfico; aprofundamento epistemológico e metodológico específico para cada trabalho de intervenção.

4.6 - QUADRO CURRICULAR DO CURSO

CÓDIGO	DISCIPLINAS	NATUREZA		CRÉDITOS	CH
		T	P		
CHF	Introdução ao Pensamento Contemporâneo	02	0	(2.0.0)2	30h
EDU	Metodologia da Pesquisa	03	0	(3.0.0)3	45h
EDU	Bases da Educação Ambiental	03	0	(3.0.0)3	45h
EXA	Fisiologia da Terra	03	0	(3.0.0)3	45h
TEC	Métodos e Técnicas para Educação Ambiental	02	1	(2.1.0)3	60h
CIS	Política e Legislação Ambiental	02	0	(2.0.0)2	30h
BIO	Biodiversidade e Sociodiversidade	03	0	(3.0.0)3	45h
TEC	Tecnologias Apropriadas	03	0	(3.0.0)3	45h
TEC	Tópicos Especiais em Sustentabilidade	03	0	(3.0.0)3	45h
TEC	Orientação Monográfica	00	04	(0.4.0)4	120h
	TOTAL	25	05	(24.5.0)29	510h

4.7 - METODOLOGIA DE ENSINO E ESTRUTURA CURRICULAR

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Perceber o trabalho com Educação como um processo de construção de posturas, atitudes e procedimentos em relação aos princípios de equidade, justiça e emancipação política e social ajuda-nos a compreender a prática educativa como uma proposta de efetivação e realização paulatina da construção de tais princípios. A forma como planejamos, intervimos e avaliamos reflete a nossa concepção de mundo, homem/mulher, sociedade...se desejamos construir um sociedade na qual os sujeitos possam agir com autonomia, respeito à diversidade, dignidade e responsabilidade, precisamos contemplar estas ações no cotidiano de nossa prática educativa, como os sujeitos que nela se integram e que ajudam a construí-la.

A interdisciplinaridade é uma questão complexa no universo do nosso trabalho acadêmico, a proposta ousada, requer uma mudança de postura e visão de prática pedagógica que pode causar desconforto para o já sedimentado estilo territorialista de conhecimentos específicos, o trabalho com educação ambiental no entanto, requer um novo olhar, um olhar capaz de ver o todo e perceber as nuances das partes, aí está o desafio desta proposta, perceber a interface e as relações que precisam ser estabelecidas, compreendidas, analisadas e discutidas para a compreensão do que nos cerca e faz parte de nós. Assim, planejamos este curso de especialização com três dimensões da prática educativa: 1) *espaço de convivência*; 2) *praxis/intervenção pedagógica* ; 3)

ensino/pesquisa. Todas estas dimensões se comunicando e apoiando o processo de construção de conhecimento que emerge de ricas contribuições teóricas/práticas/reflexivas fomentando a *comunidade de aprendizagem*.

A proposta metodológica deste curso fundamenta-se em princípios de educação que defendem o processo de construção de conhecimento como um eixo de aprendizagem que envolve não apenas alunos, mas todos os sujeitos envolvidos no trabalho. O curso propõe uma abordagem metodológica que contemple a construção de uma *comunidade de aprendizagem* voltada para a formação de profissionais que, na dinâmica do processo ensino/aprendizagem, tracem experiências, reflexões, estudos e construções teóricas de forma dialética, rica e ininterrupta. Um curso com tais propostas precisa estar pautado na complexidade das relações de discussão e intervenção. Se percebemos o ambiente como um todo que nos inclui e nos cerca, percebemos o trabalho com o ambiente de forma complexa, integral, dinâmica e também ininterrupta.

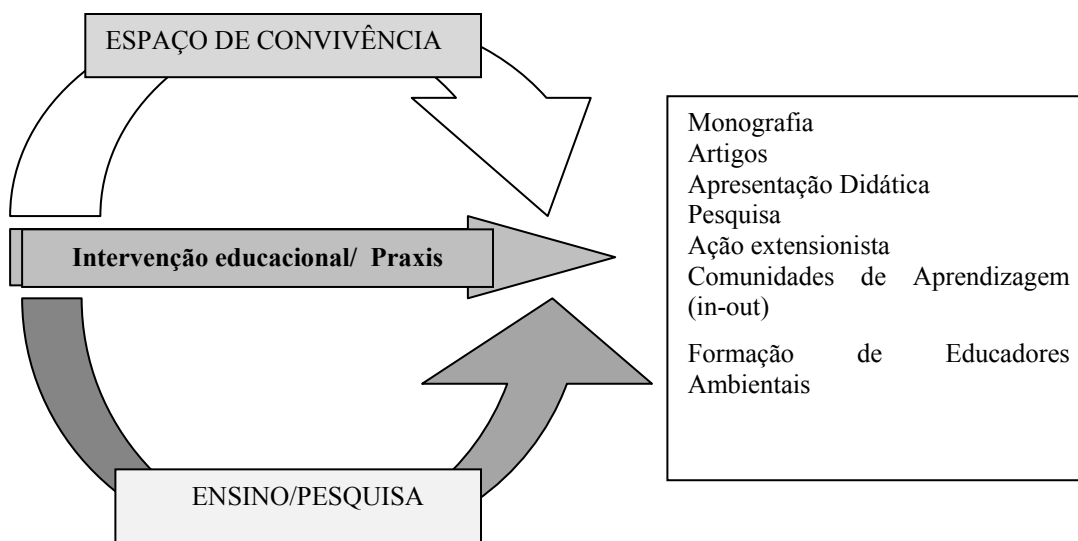


Figura 1 - Compreendendo a construção da Comunidade de Aprendizagem

O espaço de convivência

A proposta do espaço de convivência é a de construção deste cotidiano de vivência dentro e fora da universidade, entre alunos, professores, orientadores, comunidade...O curso enfatiza a necessidade da troca de experiências como um ponto de partida para a efetivação da comunidade de aprendizagem, para tanto, temos como atividades do curso o *Café com ciência* (ocasionais encontros de fim de tarde para discussões temáticas programadas) e o *Seminário das*

Apresentações Didáticas, que ocorrerá como um momento avaliativo que tem como objetivo a socialização das intervenções/pesquisas para toda a comunidade acadêmica, sob a análise e avaliação prévia da banca examinadora. Neste espaço de convivência os alunos poderão debater sobre suas experiências e ocasionalmente solicitar o apoio do curso para a realização de oficinas e mini-cursos, alguns deles já foram mapeados:

CARDÁPIO DE MINI-CURSOS E OFICINAS OPTATIVAS

TEMA	DOCENTE	CH
Registro visual e Fotografia da natureza	Prof. Balmukund Niljay Patel	16
História Ambiental	Profa. Marjorie Cseko Nolasco	20
Resíduos sólidos e sua relação com o Ambiente	Prof. Luciano Mendes S. Vaz	16
Resíduos sólidos e educação ambiental	Profa. Áurea Chateaubriand Campos	20
Economia solidária e desenvolvimento sustentável	Prof. Ildes Ferreira	16

A relação ensino/pesquisa

A relação ensino /pesquisa precisa ser vista como um processo dialógico de trabalho que busca a complementariedade das discussões em classe, com a reflexão e análise do trabalho teórico/prático advindo da pesquisa. A pesquisa deve ocorrer de forma concomitante às aulas e à intervenção, através do cotidiano do curso (aulas, encontros, contato com o local de intervenção e apoio de orientação específico), os alunos estarão criando o espaço e momento da pesquisa, e vivenciando-a enquanto a constrói. As aulas serão ministradas quinzenalmente nos finais de semana, com uma carga horária entre 30 e 45 horas-aula por mês, ao final do curso serão ministradas 405 horas-aula, todos os alunos deverão se envolver um mínimo de 120 horas, 10 horas por mês, com as atividades práticas. O início do curso será constituído das disciplinas "Introdução ao Pensamento Contemporâneo" e "Metodologia da Pesquisa", que pretendem deflagrar a reflexão dos alunos sobre a sociedade e preparem-nos para iniciar as atividades de extensão que servirão como bases para as discussões nas disciplinas subseqüentes. Nas disciplinas seguintes serão discutidos os conceitos, as bases filosóficas, as metodologias e os aspectos ambientais, sociais, econômicos, culturais, educacionais, tecnológicos e territoriais que envolvem a educação ambiental e a gestão para a sustentabilidade.

A intervenção educacional

Este é um momento muito importante para o nosso curso, pois ele implica em um contato com comunidades/instituições, pessoas e contextos que não pediram a "interferência" no seus

cotidianos, isto demarca de forma significativa a responsabilidade que temos diante de tais contextos e suas pessoas. A intervenção educacional parte do princípio de que a comunidade com a qual vamos trabalhar não está submissa aos nossos desejos e anseios acadêmicos e que portanto precisamos de muita sensibilidade e compromisso para com o trabalho que nos propomos a fazer. A intervenção educacional deve estar pautada em concepção de educação voltada para uma ação transformadora, emancipatória, dialógica e reflexiva (resistindo ao conteudismo, à hierarquia do saber, ao tecnicismo exarcebado que inibe a expressão das comunidades e sua visão de mundo). A intervenção educacional deve ser um momento de aprendizado para toda a comunidade envolvida no curso de especialização e para tanto precisamos trabalhar com sintonia com os nossos princípios de educação, sociedade, e ambiente sustentável. Ao final do curso todos os alunos deverão entregar uma monografia contendo a descrição analítica do processo de intervenção educacional, baseado na análise teórica desenvolvida durante o curso, na reflexão sobre a prática e na construção de conhecimento oriunda de todo o processo de inserção do curso de especialização.

A monografia estará submetida a avaliação da banca examinadora (composta por 3 professores sendo um deles o orientador) e constará de uma defesa presencial, pública ao final do curso. Este curso visa portanto a realização de um trabalho que não encerra-se em salas de aula, em textos escritos e avaliações punitivas, propõe-se a uma abordagem metodológica dialógica, interdisciplinar, interconectada e capaz de atravessar as grades curriculares com seu tempo e espaço definidos. Sabemos que muito do que acreditamos poder realizar nesta proposta de trabalho, é desafiador e complexo, mas estamos encarando o trabalho de formação de educadores ambientais como um desafio necessário e em constante processo de transformação.

4.11 - SISTEMA DE AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem de cada disciplina será feita através da apuração da frequência e da atribuição de notas às atividades desenvolvidas no curso. O aproveitamento de disciplina será avaliado através de notas expressas numa escala de 0 a 10, será considerado aprovado o aluno que obtiver conceito igual ou superior a 7,0 em cada disciplina e frequência superior a 75%. A monografia final do curso será julgada por uma Banca Examinadora credenciada pelo colegiado do curso, que atribuirá os conceitos “A” para aprovado, “I” para insuficiente e “N” para não aprovado. Ao receber o conceito “I” a monografia deverá ser reelaborada e submetida à Banca num prazo máximo de 03 meses conforme resolução CONSEPE 64/2001.

4.12 ADMINISTRAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CURSO

A estrutura organizacional administrativa do curso será composta por: a) Um conselho acadêmico-pedagógico como instância deliberativa superior, constituído pelos professores do quadro permanente do curso e um representante discente; b) Um colegiado constituído por três professores escolhidos pelo Conselho e um representante discente ao qual compete equacionar as situações nas quais as diretrizes definidas pelo conselho e pelo projeto deixam de ser cumpridas; c) Uma coordenação, como órgão executivo do colegiado, escolhido pelo Conselho; d) Uma secretaria, como órgão de apoio administrativo. Os demais aspectos relacionados à administração e estrutura do curso encontram-se descritos no capítulo III das normas gerais para pós-graduação lato sensu da UEFS da resolução CONSEPE 19/94.

4.13. RECURSOS FÍSICOS E MATERIAIS NECESSÁRIOS

Instalações: Espaço na EEA com uma sala de aula . A sala conta com computador ligado à Internet, vídeo e TV de 29 polegadas; Salas de aula dos departamentos envolvidos na implementação do curso. Biblioteca (acervo bibliográfico) : Será solicitado, à biblioteca Julieta Carteador a aquisição de 150 livros e 10 periódicos necessários à composição do acervo básico do curso. Recursos de Informática Disponíveis no NUCAE-TEC - Núcleo de Computação Aplicada à Tecnologia e no LIAB (Laboratório de informática da Biologia). Utilização de Serviços Reprográficos da Imprensa Universitária. Veículos: Ocasionalmente serão solicitados, ao setor de transporte da UEFS, veículos e serviços de motorista ao setor de transporte para aulas práticas.

5. ASPECTOS FINANCEIROS

De acordo com o presente projeto, os recursos para o curso de especialização advirão das mensalidades e taxas de matrícula pagas pelos alunos. Entretanto, a comissão do curso está empenhada em obter recursos junto aos órgãos governamentais e empresas privadas para diminuir os valores pagos pelos alunos.

Obs. O presente projeto foi adaptado (quadros docente com nomes e formação foram retirados) a fim de preservar a identidade dos sujeitos docentes. Tal decisão não compromete o entendimento da proposta em estudo.

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](#)