



ENSINO SUPERIOR, ESPECIALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR AMBIENTAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS CURSOS LATO SENSU EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Fábio Alves Leite da Silva - UFRJ

leite.alves@gmail.com

Resumo

Este trabalho analisa a relação entre a formação do(a) educador(a) ambiental, certificada pela pós-graduação lato sensu, e as políticas nacionais para o ensino superior e educação ambiental. Entendendo que essas políticas são forjadas nas tensões estabelecidas no âmbito do capitalismo, averigua como essas tensões influenciam a construção dessa modalidade de curso e como interferem na formação do(a) educador(a) ambiental. Pesquisa exploratória, à luz de uma perspectiva histórico-dialética de educação, cujos dados foram analisados a partir de pesquisas em documentos, leis e programas federais para o ensino superior e educação ambiental. A análise demonstra que, apesar de declararem uma formação inserida em uma abordagem crítica, os cursos de lato sensu estão majoritariamente envolvidos com o setor privado da educação superior, não estabelecendo uma objetiva reflexão crítica ao modo capitalista de produção. Nestes ainda persiste a idéia de uma educação ambiental entendida como informativa e comportamentalista, dentro do discurso “ecologicamente correto”.

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

Abstract

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

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

1 INTRODUÇÃO

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

O ensino superior brasileiro vem sofrendo, ao longo dos últimos anos, um processo de transferência de seu controle e oferta para a iniciativa privada. Este processo se dá, não apenas pela realização direta de privatização das instituições de ensino estatais, mas por outros caminhos mais sutis, que se valem de uma reconfiguração de discursos e práticas sociais, para a manutenção do *status quo* capitalista de sociedade.

Ao longo da recente história do capitalismo, diversos documentos dos órgãos multilaterais, tendo posição destacada neste processo o Banco Mundial (BM), tem chamado a atenção de pesquisadores na área de educação. As propostas e diretrizes presentes nestes documentos demonstram com alguma clareza qual o pretendido papel do ensino superior, proporcionando inclusive a divisão clara desses papéis diferenciados entre os países centrais e os de capitalismo dependente.

Dentro desta realidade, importa destacar a não passividade das políticas nacionais ao aderir quase irrestritamente a esses ditames. Não se trata apenas de seguir cegamente a cartilha do BM, mas da recontextualização de suas propostas dentro do processo de mediações constitutivas das lutas por hegemonia.

Contudo, com base no conceito de recontextualização (Fairlough, 2006), rejeita a hipótese de que os governos em questão tenham simplesmente seguido sua cartilha, em um movimento de atender às condicionalidades postas direta e simplesmente. As condições de produção da agenda nacional incluem circunstâncias e formulações concretas. Incluem as mediações constitutivas das lutas por hegemonia (BARRETO E LEHER, 2008, p. 434)

No sentido de promover a sustentabilidade do capitalismo, o ensino superior configura-se como uma instância importante tanto para a manutenção de um *corpus* teórico-ideológico do capital, bem como de rentável opção de aumento da lucratividade.

O volume de recursos é alentador. Os Estados mobilizam uma soma extraordinária de recursos no setor educacional. Em 1960, a despesa pública com a educação foi de US\$ 566 bilhões; em 1995, US\$ 1,5 trilhões, 80% dos quais nos países centrais. Nos EUA, entre 1996 e 2000, cinquenta empresas educacionais colocaram no mercado cerca de US\$ 3 bilhões em ações, que subiram 80%, em forte contraste com a Nasdaq que, somente no ano passado [2000], caiu 40%. No Brasil, o First Boston que até o momento, estava priorizando o setor de telecomunicações, resolveu entrar no promissor mercado educacional brasileiro. Um de seus mais prestigiados analistas está mapeando o setor de educação no Brasil e avalia que entre três e cinco anos as ações das empresas educativas estarão nas bolsas. (LEHER, 2001, p. 152)

Entretanto esta importância sofre reconfiguração diante das novas necessidades de superação da crise estrutural do capitalismo. Esta reconfiguração se dá no sentido da sua mercantilização, dando-lhe um caráter acentuadamente tecnicista e pragmático, que

pode ser notada nas novas configurações das universidades no país:

Com a diferenciação de instituições de ensino superior e a descaracterização do conceito de universidade, já que a grande maioria das universidades privadas não possui pesquisa institucionalizada, a educação à distância pode servir de catalisador para acelerar a reconfiguração das universidades públicas, iniciada em meados dos anos de 1990: também estas se metamorfoseariam em instituições terciárias. (BARRETO E LEHER, 2008, p. 434)

A dinâmica e os sentidos da educação superior são profundamente afetados com esta nova conformação. Determinadas características, dentre elas a dissolução da tríade pesquisa-ensino-extensão, tornam o espaço para a reflexão crítica da sua produção de saberes cada vez mais raro, ficando a pesquisa restrita a centros de excelência, e configurando o ensino superior (ensino terciário, no discurso bancomundialista) como predominantemente docente.

O referido processo se reveste de uma série de conformações também de caráter ideológico, na criação de termos/conceitos, que visam ofuscar o real entendimento e distinção do que venha a ser público e privado. Partindo desta “nova” conceituação, a intenção de seus proponentes é de uma modernização na gestão estatal dos bens públicos. Neste sentido funda-se a ideia de instituições privadas de direito público, as chamadas organizações sociais. Segundo Bresser Pereira essas organizações sociais celebrariam um contrato de gestão com o poder executivo e contariam com a autorização do parlamento para participar do orçamento (PEREIRA apud SGUISSARDI & SILVA JR., 2001). Este fenômeno envolve questões de grande complexidade, que se dão para muito além de um processo colonizador, sendo importante considerar apropriações com características e resultados que dependem das circunstâncias concretas de diversos contextos:

Em outras palavras, as condicionalidades impostas pelos organismos internacionais aos países “em desenvolvimento” ou “em transição” são “traduzidas e adaptadas” no enredo das formulações locais, compreendendo a dimensão material e a simbólica das disputas por hegemonia. Concretamente, a recontextualização requer a consideração histórica do bloco do poder, da correlação de forças entre as classes e do lugar do Estado na garantia dos imperativos capitalistas. (BARRETO & LEHER, 2008, p. 423)

A disputa pelos sentidos e discursos é então parte de um processo de luta por hegemonia:

Não se confundindo com “atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (p. 90), o discurso é pensado como modo de ação que, por sua relação dialética com a estrutura social, permite “investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia”.

Sendo dialética a a relação entre discurso e estrutura social, não pode ser simplificada por leituras mecanicistas ou deterministas. Fairlough (2005) sublinha que há mudanças no discurso sem serem apenas discursivas, ao mesmo tempo em que há mudanças discursivas que podem não apontar para mudanças sociais, como as de motivação retórica. (BARRETO & LEHER, 2008, p. 423)

Nesse processo alguns dos termos/conceitos nublam o entendimento radical da

disputa do espaço e recursos públicos por parte da burguesia nacional. No que tange ao ensino superior, podemos destacar os termos *semipúblico* e *semiprivado*, que intencionava explicar como empresas do setor privado poderiam, através de acesso a verbas estatais e parcerias público-privadas, gerir serviços públicos de demanda social. Sobre isso Sguissardi e Silva Jr. Concluem que:

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

Diante deste quadro nos inquietou sobre como podemos formar especialistas em educação ambiental, que sejam capazes de construir uma práxis transformadora, emancipatória. Como estimular a concepção de formas de ruptura com o modelo do capital – insustentável socioambientalmente, quando o próprio espaço de reflexão para essas construções encontra-se em franco processo de recontextualização que se adapta a permanência inquestionável da propriedade privada, e seu papel central na definição de políticas de formação.

Foi neste sentido que construímos a ideia central desta pesquisa, procurando entender as relações existentes entre o direcionamento dado por uma política mercantil de educação superior e a conversão da crise socioambiental em um potencial mercado de trabalho emergente, particularmente em um “mercado da educação ambiental”. Cabe então um questionamento central na presente pesquisa: quais as motivações e intencionalidades – implícitas e explícitas - das instituições de ensino superior (IES) no processo de criação de programas de pós-graduação *Lato sensu* (PGLS), para a formação do especialista em educação ambiental?

A modalidade *lato sensu* de curso pós-graduado tem características peculiares, e hoje é um dos principais espaços de formação do chamado especialista em educação ambiental, visto que são cursos de curta duração, com exigências acadêmicas mínimas e que possibilitam ao profissional uma recolocação profissional, melhoria nas condições de ganhos salariais, ou mesmo um caminho para um curso de mestrado, para àqueles que estiveram há muito tempo afastados da academia.

A formação do especialista foi escolhida por entendermos que este possui, através de seu processo de certificação acadêmica, a legitimação social e de seus pares como detentor de um conjunto de saberes que o habilita a refletir e propor ações no seu campo específico de atuação.

Este trabalho também possibilitou a análise panorâmica do significado dos cursos pós-graduação *lato sensu* no âmbito da pós-graduação brasileira: sua legislação, sua dinâmica e o nível de interesse que despertam por parte dos órgãos responsáveis pela organização e dinamização da pós-graduação no Brasil.

2 As pós-graduação Lato Sensu – a formação do especialista.

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

Nas análises feitas por Simon Schwartzman, ex-presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e presidente do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, a partir de tabulações do resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad, 2004), o número de estudantes de pós-graduação é maior no setor privado do que no público desde 2004. Esses dados revelam que a pós-graduação no setor privado, entre os anos de 2001-2004 cresceu 30%, enquanto que no setor público a variação foi de apenas 8% nome mesmo período. Em contrapartida este resultado não nos permite alegar que, pelo fato de o crescimento da pós-graduação ter sido maior no setor privado, que este comporte o maior número de pesquisa. Ao contrário: o setor público de ensino superior supera em muito o número de pesquisas do setor privado, que em geral possuem pesquisas do tipo aplicada, já que muitas delas emergem de trabalhos de extensão junto as comunidades do entorno. No mesmo artigo, o autor analisa que grande parte do crescimento do setor privado de pós-graduação deve-se aos cursos *Master Business Administration* (MBA), que no Brasil configuram-se como sendo a pós-graduação Lato sensu. Este dados podem ser confirmados a partir de dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Segundo o INEP foram identificados 8.866 cursos PGLS no Brasil, com 8.801 presenciais e 65 à distância. Deste montante, 85,3% estão em faculdades, 10,4% em universidades e 4,3% em centros universitários (que carregam o nome de universitários, porém são IES dedicadas exclusivamente a docência). Do total de PGLS brasileiros, 89,5% estão localizados em IES privadas. O que não foi exposto pela pesquisa INEP é o percentual desses cursos, que mesmo estando em IES públicas, são na verdade promovidos pela iniciativa privada, como os cursos financiados pelo setor petrolífero nos centros de tecnologia.

Os autores que tratam da temática dos cursos PGLS no Brasil, afirmam que esta modalidade de ensino carece de uma definição apropriada. Esta ausência de uma definição não nos permite localizar com maior clareza a posição desses no contexto geral da pós-graduação no Brasil.

O histórico dos PGLS está intimamente ligada a algumas das diversas retomadas do capitalismo, a partir de suas crises estruturais cíclicas (DUMÉNIL & LÉVY, 2003). A especialização tem sua importância no contexto do ensino superior em decorrência do avanço principalmente tecnológico que as retomadas do capital exigiam. A reboque desse avanço e da necessidade de formação de especialistas em várias áreas do conhecimento, e da impossibilidade administrativa de se criar uma imensa gama de cursos de graduação para atender a demanda de mercado, criam-se os cursos de especialização, no intuito de atender a esta demanda.

Os PGLS possuem em geral um caráter técnico, prático, voltado para a vida profissional, não tendo como pretensão primeira qualquer finalidade de reflexão teórica sobre os temas que envolve. Segundo Oliveira:

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

Na análise de todos os dispositivos legais que regulam os PGLS no Brasil, constatamos grande flexibilidade, principalmente no que tange a autorização para funcionamento e avaliação da qualidade desses cursos. Não há hoje no país um instituto responsável por esses cursos. Avaliações sobre a qualidade dos mesmos, bem como dos produtos intelectuais gerados nessas instâncias de ensino superior pós-graduado. Esta flexibilidade permite-nos afirmar a existência de uma dinâmica de mercado que regule e fomenta esta modalidade de ensino. Cursos PGLS abrem e fecham suas portas com a agilidade que a demanda de mercado exige, e por isso entendemos haver nesses espaços uma reflexão crítica deficitária. Neste ponto, é necessário dizer que não são os PGLS um “mal em si”, pois a especialização e a atenção focada em determinadas áreas do conhecimento se faz necessária diante de um processo emancipatório:

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

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

A flexibilidade desses cursos facilita um processo de apreensão do caráter interdisciplinar de diversos campos do saber, além de poder possibilitar a discussão da estrutura universitária. Porém, a questão que se faz presente é que, dada a conjuntura societária atual, vinculada ao sistema de produção capitalista, as características do PGLS se coadunam a dinâmica do mercado, e une-se a todos os problemas que a mercantilização do ES. Diversas resoluções relacionadas aos PGLS tem o claro intuito de possibilitar uma maior flexibilidade e dinâmica, ideias que orientam até hoje as políticas federais para o ensino superior para uma lógica de mercado:

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

O espírito da flexibilidade mercantil permanece na resolução que atualmente regula os PGLS. Poucas foram as mudanças efetivas, permanecendo os PGLS sem uma definição clara do seu papel na pós-graduação, podendo inclusive existirem instituições especializadas nesta modalidade de curso, conforme nos indica o artigo 1º parágrafo 4º:

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

Esse precedente abre grande espaço de mercado para a nova burguesia de serviços. Aliado a essa abertura, a precarização do trabalho docente, leva muitas vezes esse profissional buscar complementar sua receita, submetendo-se a lecionar nesses PGLS, configurando-se em um ciclo vicioso perverso, e consolidando uma proposta de educação tecnicista e reprodutivista.

3 A proposta federal de formação de educadores ambientais: alguns comentários sobre o PROFEA

Ao lançar olhar sobre a formação do educador ambiental, torna-se imprescindível traçar algumas análises sobre a proposta federal para este intento.

Partindo inicialmente dos aspectos positivos, é necessário evidenciar o posicionamento explicitado da busca de uma EA crítica e emancipatória. A constituição de um processo de formação em coletivos educadores, privilegiando a intenção de um processo educativo praxiológico, permite um processo de participação e ação-reflexão indispensável para o enraizamento de uma EA transformadora.

Entretanto, observamos algumas contradições contundentes no documento, que necessitam de um esforço reflexivo para melhor lapidá-las, tornando mais claros seus objetivos – principalmente os objetivos relacionados a posicionamentos políticos – e pressupostos teórico-metodológicos. Dentre essas contradições, a que chama a atenção em primeira vista é a miríade de referenciais teóricos, muitos dos quais epistemologicamente conflitantes. Segundo o documento:

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

Na tentativa de produzir um acolhimento para a diversidade, conduzindo a uma ideia de participação democrática, foram colocadas lado a lado escolas de pensamento que possuem contraposições fundamentais em sua forma de abordagem, de olhar e perceber o mundo. Essas posições não trazem o consenso desejado, não podendo, portanto, apresentarem-se juntas como fundantes da mesma concepção teórica de coletivo. Entender a diversidade de olhares teóricos e identidades na EA brasileira não significa abraçar a todos como fundadores da mesma proposta, como se assim a tornasse universal e plural.

Nesta perspectiva, conforme identificamos em nossos estudos, está clara a opção pela via da descentralização, embora tenha se efetivado muito mais como um processo de desconcentração¹, inclusive na educação ambiental. Entretanto, a gestão da educação ambiental apresenta aspectos especiais, às vezes conflituosos do ponto de vista da elaboração das políticas, o que exige uma análise que considere a diversidade da educação ambiental não só do ponto de vista conceitual, mas principalmente por representar um espaço de disputas de interesses profundamente antagônicos, embora aos olhos da aparência isto não se evidencie claramente. Tal fato produz a falsa ideia de que a defesa do meio ambiente é uma luta da sociedade de forma homogênea e solidária, tentando evitar que vejamos a sociedade em sua essência: uma arena política composta de grupos, interesses e concepções que disputam permanentemente o seu controle. (BATISTA, 2007, p.43)

Portanto, a visão de pluralidade contida no texto do ProFEA, conduz necessariamente a uma despolitização da discussão dos embates e disputas pela hegemonia. Neste processo despolitizador, ganha abertura as dinâmicas ligadas ao mercado, por permitir a desejada flexibilidade inerente as propostas privatizadoras, já referendadas quando da discussão sobre ensino superior e PGLS.

Não é possível desconsiderar o espaço dos coletivos educadores, como espaços de disputas entre classes e grupos, visto que esta dinâmica é presente em uma sociedade capitalista.

(...) em nosso entendimento as partes só se realizam efetivamente quando pensadas a partir da totalidade, não apenas no sentido singular, mas igualmente nas interconexões presentes na realidade total. Isto significa dizer que a proposta do coletivo educador, principalmente no que se refere a formação de educadores ambientais deverá considerar que todos os fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais, presentes em sua singularidade, são historicamente situados. Portanto espelho de uma estrutura social, no mínimo merecedora de fortes questionamentos na perspectiva de supera-las. (BATISTA, 2007, p. 53)

Outro fator importante é a previsão de fundos orçamentários para assegurar a implementação dessa iniciativa de coletivos, visto que esta proposta, guardadas as críticas que a ela são impetradas, são avanços no que tange a participação e democratização das decisões sobre as questões socioambientais que apresentam para os grupos sociais envolvidos. É preciso assegurar a participação de todos, antevendo as necessidades específicas de cada grupo social integrante dos PAP².

Portanto, a participação se constitui em um chamado para o envolvimento das pessoas em seus processos educativos formais ou não formais, de modo que assim se capacitem para a construção de soluções para os conflitos ambientais que se apresentam. Nesta proposição apresenta-se a negação de uma categoria fundamental presente nas relações sociais que é a contradição. Vivemos numa sociedade de classes e, portanto, de interesses antagônicos.

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

2 Pessoas que Aprendem Participando

Obviamente, essas contradições se refletem também nos conflitos ambientais, em que muitas vezes estão em jogo os interesses do mercado, da sociedade e do Estado, disputados em condições de desigualdades. Portanto, a apologia da cooperação não pode desconsiderar a necessidade concreta de superação das relações desiguais econômicas e de poder de Estado. (BATISTA, 2007, p. 20)

Portanto, a diversidade de referenciais teóricos pode tornar-se geradora de um processo despolitizador da questão socioambiental. Aliado a esta visão, a desconsideração do espaço dos coletivos educadores, como espaço de disputas sociais por hegemonia dá abertura para que o discurso hegemônico do capital se insira sem maiores controles, possibilitando a adequação aos seus dispositivos e interesses. Neste sentido esta política de formação não contribui de maneira eficaz na regulação de um processo de formação mais específico, como no caso dos PGLS em EA.

4 Os Lato sensu em Educação Ambiental no estado do RJ

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa exploratória, com análise relativa aos dados à luz de uma perspectiva histórico-dialética de educação, com a utilização de metodologia qualitativa em sua maior parte, embora não tenham sido desprezados dados quantitativos que nos ajudem na comparação de algumas relações, principalmente relacionadas ao processo de inflexão do ensino superior para a iniciativa privada.

Uma das fontes primárias desta pesquisa foi o trabalho intitulado “*Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições de Educação Superior: elementos para discussão sobre políticas públicas*” realizado pela Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis (RUPEA). Este trabalho nos auxiliou no dimensionamento, contextualização e relevância de nossa pesquisa. Todavia por ter seu universo de análise restrito aos programas que participavam de alguma forma da RUPEA, preferimos uma abordagem mais ampla, optando por analisar todos os cursos PGLS em EA do Estado do Rio de Janeiro, independente de pertencerem ou não a RUPEA.

Importante também relatar a ausência de um banco de dados organizado dos cursos PGLS, por parte das coordenadorias responsáveis pela pós-graduação no Brasil. Isto trouxe grande dificuldade para a realização da pesquisa, pois as informações tiveram de ser recolhidas através de contatos telefônicos e pesquisa em websites de cada uma das instituições de ensino superior do estado do Rio de Janeiro.

Foram identificadas 149 IES no estado do RJ, onde 11 delas declararam possuir curso de PGLS em EA. Destas, apenas uma era pública federal, sendo as 10 restantes todas privadas.

Os PGLS analisados foram somente os que tinham nominalmente declarados o termo Educação ambiental, o que este termo viesse, de alguma forma, atrelado ao título do curso. Outros cursos da área ambiental, que possuíssem a disciplina EA, não constaram de nossas análises.

Fizemos a distinção dos dados, em relação às IES, em organização acadêmica e categoria administrativa. Com relação aos cursos PGLS, analisamos seus programas de cursos, grade disciplinar, ementas de disciplinas e projetos político-pedagógicos. A tabela abaixo relaciona os documentos disponibilizados pelas IES para a pesquisa:

Tabela 1: Listagem de documentos disponibilizados por IES analisada

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

Além dos documentos supracitados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores dos curso, por entendermos esse instrumento de pesquisa possui maior flexibilidade na relação pesquisador/entrevistado, podendo ser esclarecidas imediatamente dúvidas sobre alguma pergunta feita, o que garante maior entendimento da abordagem do pesquisador, sendo as respostas dadas de maneira mais próxima da precisão e aprofundamento desejados. A tabela a seguir relaciona os cursos que tiveram seus coordenadores entrevistados:

Tabela 2: Cursos de PGLS em EA entrevistados e não entrevistados

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

A partir das informações acima, realizamos a triangulação de dados proposta em Triviños (2007), que classifica-os em processos e produtos centrados no sujeito (entrevistas), elementos trazidos pelo meio do sujeito (instrumentos legais e oficiais) e processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-

organismo social do sujeito (relacionados ao modo de produção e as forças e relações de produção, propriedade e classe social).

A partir das informações recolhidas pelos diversos instrumentos de pesquisa, podemos traçar um panorama amplo ensino superior no estado do RJ. Os números estaduais refletem a realidade no país: das 149 IES do RJ, 62 são privadas particulares em sentido estrito (IES empresariais) e 13 IES se distribuem entre privadas confessionais, filantrópicas e comunitárias. Estas últimas revelam uma característica interessante do modelo que se instala atualmente; o surgimento das empresas não-governamentais, de caráter filantrópico. Em verdade, muitas dessas empresas usam o artifício da filantropia para escaparem da carga tributária que acometem as empresas nacionais. Contudo, a partir de alguns programas federais, como o Programa Universidade para todos (Prouni) muitas dessas IES puderam “assumir” seu status de empresa, já que, ao aderirem ao programa têm um desconto vultoso de cerca de 25% nos tributos devidos.

Do total de IES do RJ, a grande maioria se concentra no tipo de organização acadêmica Faculdade (68 IES), vindo a reboque as categorias Institutos superiores (26 IES) e Centros universitários (15 IES). Isto se deve ao fato de a legislação que regula estes tipos de organização acadêmica serem mais flexíveis, não sendo necessária nessas IES a presença de pesquisas, nem mesmo de um número grande de docentes com titulação de mestre ou doutor. Isto demonstra a clara vocação docente desse tipo de IES, tornando o ensino superior um espaço mais de reprodução do que de reflexão.

Das 11 IES que apresentam cursos de PGLS em EA em seus programas de pós-graduação destacamos que apenas uma delas é pública - O Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos (CEFET-Campos). Todo o restante insere-se na categoria IES privada, sendo a privada filantrópica a categoria com maior número de IES com cursos de PGLS em EA (7 IES).

Contrariando o sentido da palavra filantropia, nenhuma das 7 IES inclusas nesta categoria oferece qualquer tipo de bolsa para seus alunos de PGLS. As outras IES oferecem descontos nas mensalidades³ ou para turmas de empresas, que fecham pacotes com as IES para a realização de cursos específicos as suas necessidades.

Das entrevistas junto aos coordenadores dos PGLS em EA, destacaremos para esse trabalho apenas alguns dados que nos chamaram a atenção, por trazerem informações importantes com relação as intencionalidades a abertura dos cursos.

Dentre os destaques temos, na categoria periodicidade do curso (surgida também na pesquisa MEC/RUPEA) é a periodicidade de fluxo contínuo, onde o aluno ingressante no curso de PGLS em EA poderia entrar em qualquer momento, pois as disciplinas se repete ciclicamente. Esta forma de organização do curso nos trouxe a semelhança com uma típica linha de produção, no melhor estilo fordista. Ela nos explicita a real posição dos PGLS nas IES – a produção massiva de especialistas. Este quadro nos traz o questionamento do grau de criticidade que terá este aluno, ou melhor qual o grau de reflexão crítica o referido curso proporciona aos seus alunos? Se nossa pretensão é a de construção de uma EA crítica, emancipatória, como seria isto possível diante de um quadro de formação como este? Apesar deste quadro, todos os PGLS em EA declararam fundamentar-se em um referencial teórico crítico. cremos, diante deste fato, de não estar claro para a grande maioria desses cursos o que significa posicionar-se inserido em uma perspectiva crítica de EA.

3 segundo a pesquisa MEC/RUPEA, e ora confirmado por este trabalho, as mensalidades são a principal fonte de receita desta modalidade de curso.

Um outro destaque é a exposição clara da conformação do curso para atender a uma demanda de mercado.

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

Nesta passagem duas observações podem ser feitas: a adequação do nome do curso para uma melhor configuração de mercado e a negociação dos coordenadores com os donos dos cursos, demonstrando que não é a urgência da reflexão sobre as questões socioambientais que levam IES a abrirem cursos desta natureza e sim uma clara demanda do mercado educacional de especialização.

Importante destacar a seriedade e competência dos profissionais que ora coordenam tais cursos. O que é objeto desta pesquisa não se traduz nas suas competências ou grau de criticidade dos mesmos, mas sim nas intencionalidades institucionais, relacionadas ao contexto social capitalista em que se inserem.

Outro destaque é a miríade de objetivos, que não permitem construir categorias de análise, dada a abrangência dos mesmos. Além disso, a grande maioria é voltada para uma capacitação para atuação no mercado, independente se esta atuação terá algum grau de criticidade. Para ilustrar, destacamos alguns dos objetivos recolhidos dos cursos analisados:

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

A relação das disciplinas dos PGLS em EA deram a noção dos direcionamentos dos mesmos. O destaque neste quesito é o aparecimento de “disciplinas empresariais”, como empreendedorismo e atitude empreendedora, denotam um forte viés mercantil nestes cursos.

O público-alvo desses cursos mostra bastante diversificado, onde predominam os profissionais interessados na área ambiental. Aliando esta informação ao fato de esta modalidade de curso sobreviver majoritariamente da cobrança de mensalidades, cabe-nos a interpretação de que, ampliando a possibilidade de ingressantes amplia-se também a possibilidade de lucratividade com os PGLS.

5 Considerações finais

No presente trabalho procuramos analisar as intencionalidades das IES do estado do RJ na criação e manutenção de cursos PGLS em EA. Pudemos constatar o processo de convergência entre uma crise estrutural do capitalismo, o processo de precarização do trabalho (particularmente o trabalho docente) e a criação de mecanismos de superação da crise que, em verdade mantém o status quo do modo de produção capitalista. A reboque desta trajetória, a educação superior transformada pelos moldes da mercantilização, torna-se atrativo mercado. Com isto vê transformada suas características fundamentais, donde a reflexão crítica possui posição principal na construção de novos saberes capazes de lançarem novos olhares sobre o mundo.

Os PGLS, no que diz respeito a sua estruturação legal e concepção, possui a dinâmica ideal para servir de plataforma de formação sob a demanda do mercado. Neste sentido, suas estruturas e formas organizacionais não proporcionam um espaço propício para a reflexão das questões socioambientais, a não ser no que concerne a sua possibilidade interdisciplinar.

Hoje, no RJ, sua difusão e disponibilização se concentram no setor privado, sendo sua formação moldada sob os auspícios ideológicos do mercado da educação. Neste sentido, para que uma EA crítico-emancipatória se estabeleça, é necessário que as IES públicas e setores da educação federal envolvidos com o ensino pós-graduado, possam atuar de maneira mais efetiva na promoção e incentivo a cursos desta natureza em espaços públicos, garantindo sua gratuidade e oferecimento democrático e com a qualidade de reflexão crítica, peculiar aos espaços públicos de ensino-pesquisa-extensão, que são as universidades públicas do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, R. G. & LEHER, R.. *Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária*. Revista Brasileira de Educação Campinas, v. 13, n. 39, p. 423 – 436, set/dez. 2008

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

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

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

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

FONSECA, D. M. da. *Contribuições ao debate da pós-graduação lato sensu*. Revista Brasileira de Pós-graduação, Brasília, v. 1, n. 2, p. 173 – 182, nov. 2004

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

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

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

Setor Privado já domina pós-graduação. Jornal da Seção Sindical dos Docentes da UFRJ/ANDES-SN. Ano IX, n° 505. 8 de agosto de 2006.

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

TREIN, E. S. *Projetos de desenvolvimento em disputa: reflexões sobre a questão*

ambiental e os limites do modelo fordista de produção. In: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.(orgs.). A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.