

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR – DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS NO BRASIL E EM PORTUGAL¹

Maria do Socorro da Silva Batista

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil.
socorrobatista@uern.br

Maria da Conceição Pereira Ramos

Faculdade de Economia – Universidade do Porto, Portugal.
cramos@fep.up.pt

Resumo: Este trabalho desenvolve uma análise sobre a educação ambiental no ensino superior do Brasil e em Portugal. Através de pesquisa bibliográfica e documental, concluímos que apesar das iniciativas existentes, nos referidos países, a educação ambiental encontra dificuldades para se concretizar como uma dimensão da formação universitária. Em parte, esse processo resulta das reformas educativas globais que tensionam para que as organizações educativas respondam aos desafios do mundo econômico, optando por currículos que atendam de forma imediata aos interesses do mercado de trabalho em detrimento de uma formação integral, fundamental ao exercício da cidadania e do desenvolvimento sustentável.

Palavras - chave: educação ambiental; universidade; globalização.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, desenvolvemos uma análise acerca dos caminhos percorridos pela educação ambiental no ensino superior, especificamente no que se refere à formulação e implementação de políticas públicas nessa área temática. Embora a nossa formulação se realize a partir das referências sobre Brasil e Portugal, é importante salientarmos que não se trata aqui de resultados de estudos comparativos entre as duas realidades mencionadas, mas de reflexões a partir de pesquisa ainda não concluída, realizada no Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil, Base de Pesquisa Política e Práxis da Educação, compartilhada no âmbito da Faculdade de Economia da Universidade do Porto, Portugal.

Para a efetivação desse estudo, nos debruçamos em pesquisa bibliográfica e documental, buscando construir um quadro analítico que nos possibilitasse compreender aspectos da trajetória, desafios e possibilidades da educação ambiental no âmbito das universidades brasileiras e portuguesas. Em nossa análise buscamos convergências e divergências no leque de diversidades que caracterizam as realidades sobre as quais refletimos, sem qualquer intenção de estabelecermos uma hierarquia baseada em critérios qualitativos ou quantitativos.

A nossa análise acerca das políticas de educação ambiental não acontece de forma isolada, mas a partir da compreensão de um contexto em que se busca imprimir ao ensino superior

¹ Pesquisa realizada com apoio da CAPES através do Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE).

os determinantes das políticas educacionais globalizadas, que incidem diretamente sobre os objetivos e conteúdos da formação, secundarizando uma formação humanista e integral em primazia do tecnicismo imediatamente necessário aos crescentes e efêmeros postos de trabalho produzidos pelos constantes avanços da tecnologia.

Os problemas ambientais e a emergência da educação ambiental

Nas últimas décadas do século XX e neste início de século XXI, presenciamos a intensificação dos problemas socioambientais à escala global. Principalmente a partir da década de 1960 essa problemática ambiental começa a ser percebida de modo mais acentuado, pois segundo Porto-Gonçalves (2006, p.61), “até então, a natureza era considerada como uma fonte inesgotável de recursos”. Os riscos de acidentes nucleares, o aquecimento global, a destruição da camada de ozônio, a perda da biodiversidade, entre outros problemas, convivem com o acelerado processo de avanços da tecnologia e demais transformações sociais, políticas e econômicas, proporcionadas pela globalização.

Embora a crise ambiental seja um fenômeno global, é também verdadeiro que ela atinge grupos e nações de formas distintas. Em função das diferenças econômicas e sociais, esses segmentos ou países respondem à crise também de formas diversas, dadas as condições objetivas de vida e também movidos pela subjetividade que faz com que cada indivíduo social interprete e se posicione de forma própria diante de tal crise. Além destas distinções entre países e regiões, é preciso lembrar que internamente as populações dessas nações vivem experiências desiguais vinculadas à problemática ambiental. E ambos os processos se dão sob relações hierárquicas de poder e de classe.

A globalização amplia a avidez pelo máximo de proveito das vantagens proporcionadas pela natureza, pois o que está em causa é o enfrentamento de um processo competitivo sem limites ou fronteiras, não importando os seus impactos sobre o meio ambiente. Desse modo, torna-se necessário identificarmos as causas da crise ambiental nas relações de produção que caracterizam o capitalismo enquanto modelo hegemônico, bem como as reconfigurações e os avanços científicos e tecnológicos produzidos. Os fatores determinantes desse processo não são novos, mas identificados desde a origem do capitalismo, modelo de desenvolvimento no qual intensifica-se a apropriação ilimitada dos recursos naturais.

De acordo com a análise de Soromenho-Marques (2004), a qualidade de vida não se efetiva se estiver assente na degradação ambiental. Os problemas ambientais impõem a necessidade de adoção de novas posturas individuais e coletivas, assim como determinam que políticas públicas sejam adotadas em consonância com a gestão e a educação ambiental de modo transversal. Urge a formação de uma nova ética ambiental que impulsiona a sociedade a buscar formas alternativas para conviver com o ambiente natural, pois “os caminhos alternativos só estão fechados para quem não os queira percorrer [...] nós habitantes do século XXI há muito que escutamos a dura voz da necessidade. Chegou agora o tempo de a seguir na vida de todos os dias” (SOROMENHO-MARQUES, 2004, p. 16-17).

Com o aprofundamento da crise ambiental, a educação é enaltecida no conjunto das estratégias consideradas necessárias para a mudança de concepções e práticas na relação que as sociedades estabelecem com a natureza e demais elementos que constituem o meio ambiente. Com essa perspectiva, realizou-se no ano de 1972 em Estocolmo, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, oportunidade em que a Educação Ambiental é considerada como uma estratégia para potencializar a busca pela superação da crise ambiental no mundo. A referida conferência enfatiza a necessidade de que, no plano internacional, se promova o intercâmbio de informações e de experiências científicas, de modo a possibilitar que as tecnologias ambientais sejam divulgadas e utilizadas como mecanismo de enfrentamento dos problemas que afetam o meio ambiente.

A partir da Conferência de Estocolmo, quando a ênfase das discussões se concentrou principalmente na necessidade de instrumentos para tratar dos problemas ambientais, é que a educação ambiental passou a receber maior atenção dos Governos. Desde então, e a partir de exigências que se articulam internacionalmente através da sociedade civil organizada, os países delineiam suas políticas de gestão e educação ambiental a serem implementadas, tanto na educação formal quanto não formal.

A Conferência das Nações Unidas, no Rio, em 1992 (agenda 21, capítulo 36) deu um novo impulso à educação ambiental, alargando o seu campo de aplicação ao ambiente físico e social e pondo em causa os métodos pedagógicos tradicionais. A necessidade de formar professores e formadores é uma consequência importante desta evolução, bem como a necessidade de recorrer à formação permanente ao longo da vida. Consideramos, portanto, que essa Conferência traduziu uma progressiva tomada de consciência da multiplicidade, gravidade e interrelação dos riscos ambientais no planeta.

A experiência brasileira e portuguesa no campo da educação ambiental – alguns elementos de análise

Um olhar sobre o modo como a educação ambiental vem se inserindo no ensino superior nos permite detectar uma diversidade de experiências realizadas tanto internamente, nas instituições, quanto externamente, na articulação de parcerias e constituição de redes. Entretanto, observamos também, dificuldades de construção de projetos institucionais que tomem a temática como algo coletivo, integrado e integrador do processo educativo, sendo a educação ambiental praticada de modo pontual e, portanto, desconectada do projeto pedagógico da maioria das instituições de ensino superior.

O percurso de nossos estudos tem revelado que esta não é uma característica apenas do Brasil ou de Portugal, mas que se observa em outros países, considerando-se, no entanto, as especificidades locais. Essa realidade, em parte, é determinada pelos direcionamentos que assumem as políticas educacionais, especialmente no que se refere aos objetivos da educação, determinados em currículos formulados a partir de uma agenda global que, entre outros interesses, busca a homogeneização curricular para atender aos interesses econômicos no que se refere

à formação profissional, como buscaremos demonstrar ao longo de nossas reflexões.

No Brasil, a literatura que contextualiza o campo da educação ambiental (DIAS, 2004) nos informa que somente a partir dos anos de 1980 é que essa prática educativa começa a ser definida como um espaço próprio de ação, quando as discussões relacionadas à temática adquiriram caráter público. Nesse contexto se deu a aprovação da Lei 6.938/81 (BRASIL, 1981) que trata da Política Nacional do Meio Ambiente e institui também o Sistema Nacional de Meio Ambiente - SISNAMA. Com a aprovação dessa legislação, a educação ambiental começa a ser explicitada no âmbito das políticas públicas enquanto uma necessidade em todos os níveis do ensino.

A aprovação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2004, p. 55) reconhece o direito de todas as pessoas ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, sendo este considerado um bem comum, determinando que “[...] compete ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações,” bem como a responsabilidade de promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2004). Essa carta constitucional trouxe a inclusão de novos direitos sociais e políticos conquistados pelas lutas populares. Temas como gênero, etnia e ecologia foram incluídos no corpo da referida legislação. Portanto, a inclusão da educação ambiental como direito, na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2004), situa-se no âmbito das conquistas políticas deste período em análise.

A partir do início dos anos de 1990, o Brasil começou a avançar de forma significativa no processo de institucionalização da educação ambiental. O período que antecedeu a realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento -Rio-92 foi bastante produtivo em termos de espaços de discussão da educação ambiental. Por ocasião da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - n. 9.394/96 a educação ambiental é mencionada de forma discreta e superficial, estabelecendo, por exemplo, no artigo 32 uma formação que possibilite “[...] a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores presentes na sociedade” (BRASIL, 1996, p. 24). Posteriormente, deu-se a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, em 1997 (BRASIL, 1997) que elegeram o meio ambiente como um dos temas transversais a serem incluídos nos currículos escolares, mas com pouca repercussão sobre os sistemas de ensino, dada a forma verticalizada como o referido documento foi elaborado, caracterizando-se mais como uma proposta burocrática que de fato não foi incorporada pelas escolas e professores.

Com a aprovação da Lei 9.795/99 (BRASIL, 1999) que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, a temática passa a ser vista como uma função educativa a ser desenvolvida em todos os níveis do ensino. A PNEA enfatiza a necessidade de que os sistemas de ensino estabeleçam parcerias com outras instituições e segmentos sociais, o que explicita a necessidade de interação entre escolas, universidades e sociedade para a abordagem articulada das questões ambientais. A referida legislação define no artigo 8º que as atividades de educação ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar, por meio de quatro linhas de atuação e de forma integrada: capacitação de recursos humanos;

desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações; produção e divulgação de material didático; acompanhamento e avaliação.

No tocante à formação de recursos humanos, as diretrizes da PNEA voltam-se para as seguintes dimensões: incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino; preparação de profissionais orientados para as atividades de gestão ambiental; formação, especialização e atualização de profissionais na área de meio ambiente, sempre na perspectiva da interdisciplinaridade. Posteriormente, o Programa Nacional de Educação Ambiental-ProNEA (BRASIL, 2005) reforça o espaço a ser ocupado pelas universidades no desenvolvimento da educação ambiental, propondo que na formação universitária, de forma geral, o tema *meio ambiente* seja considerado como disciplina e abordado de forma transversal ao ensino, à pesquisa e à extensão.

As diretrizes formuladas pela PNEA (BRASIL, 1999) e pelo ProNEA (BRASIL, 2005) enfatizam o papel da universidade como espaço de produção e articulação de saberes em função das demandas sociais. Significa não apenas que a universidade tem legitimidade para a produção do conhecimento, mas também tem a responsabilidade social de colocá-lo à disposição da sociedade, o que constitui um dos principais desafios da universidade contemporânea.

Não são muitas as pesquisas que nos fornecem um panorama nacional acerca da inserção da educação ambiental na educação superior brasileira. De maior relevância temos conhecimento da pesquisa desenvolvida pela Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (BRASIL, 2007). Além da pesquisa disponibilizada, a literatura que trata do tema em análise demonstra que a implementação da educação ambiental na forma proposta pela legislação em vigor, não tem sido uma tarefa fácil, o que pode ser identificado no estudo de Tozoni-Reis (2004), quando destaca que a formação dos educadores ambientais no ensino superior tem ocorrido de forma assistemática, através de três tipos de ações: tratamento de temas ambientais nas disciplinas afins; disciplinas optativas de educação ambiental; formação educativo-pedagógica. Porém, mesmo constituindo-se em iniciativas importantes essa formação tem sido desenvolvida de forma desconectada das demais ações formativas das instituições de ensino.

Desde os anos 90 do século XX que RAMOS (1995, 1996) tem vindo a chamar a atenção para a necessidade de reforçar a componente ambiental no sistema educativo e no sistema de formação para a preparação dos agentes indispensáveis à implementação e desenvolvimento da política do ambiente em Portugal (quadros da administração pública, empresários, etc.). A literatura que analisa historicamente a educação ambiental neste país (PINTO, 2004; SCHMIDT; NAVE; GUERRA, 2009) explicita o seu desenvolvimento acentuado na década de 1990, embora em períodos anteriores, especialmente desde a década de 1970, já houvesse certa visibilidade desse campo, resultante de iniciativas desenvolvidas pela Comissão Nacional do Ambiente, criada em 1971. E, mesmo anterior à década de 1970 a história portuguesa registra sinais importantes de preocupação com o meio ambiente, como é o caso da criação da Liga para a Proteção da Natureza, que surgiu em 1948, como primeiro movimento de conservação da natureza implementado pela sociedade portuguesa (PINTO, 2004).

Similar ao que ocorreu no Brasil, a realização da Conferência Mundial sobre Meio Ambiente Humano promovida pela Organização das Nações Unidas – ONU, em 1972, impulsionou a adoção de importantes iniciativas no campo da educação Ambiental formal em Portugal, como, por exemplo, a instituição do Programa *o homem e o ambiente*, destinado à formação de professores. Segundo Pinto (2004, p.154), nesse contexto surge também a reforma do sistema educativo português proporcionando mudanças nos programas escolares e orientando para a inclusão de “diversas matérias ou temas ambientais em várias disciplinas e áreas disciplinares.” Em 1976, a Constituição da República Portuguesa estabelece os direitos do ambiente, reafirmados em todas as revisões constitucionais. Ao afirmar o direito a um ambiente de vida humano, sadio e ecologicamente equilibrado, a referida Constituição determina que um dos deveres do Estado português é a promoção da educação ambiental e o respeito pelos valores do ambiente.

O ingresso de Portugal na União Europeia – UE, que ocorreu em 1986 é considerado como um marco decisivo para uma nova política de ambiente e de educação ambiental, quando foram aprovados instrumentos jurídicos importantes, como a publicação da Lei de Bases do Ambiente em 1987 (PORTUGAL, 2010a), que cria também o Instituto Nacional do Ambiente – INAMB, cujas competências estavam relacionadas com o processo de informação e formação dos cidadãos, incrementando assim as práticas de educação ambiental no país. Esta legislação soma-se à Lei de Bases do Sistema Educativo (PORTUGAL, 2010b), aprovada em 1986, que reconhece nos objetivos a necessidade de estudos do meio em que se vive e a formação de valores para sua preservação. O Instituto de Promoção Ambiental (IPAMB) teve um papel fundamental na informação e sensibilização das populações e na formação de especialistas na área do ambiente, conjuntamente com o Instituto de Emprego e Formação Profissional. Os desafios trazidos nos anos 90 à economia e à sociedade portuguesa dão uma nova configuração aos estudos ambientais. Data de 1991 a publicação do “Livro Branco sobre o estado do ambiente em Portugal” (MARN, 1991).

A década de 1990 em Portugal inicia-se de forma promissora no campo da educação ambiental, pois logo em 1990 foi instituído o Ministério do Ambiente e dos Recursos Naturais e no mesmo ano criada a Associação Portuguesa de Educação Ambiental – ASPEA - entidade que vem exercendo a partir de então um importante papel no campo da educação formal e não formal, contribuindo com a produção e divulgação de conhecimento e no fomento à investigação e à troca de experiências em relação à educação ambiental (PINTO, 2010). Cabe destacar que em Portugal assim como no Brasil identifica-se um movimento dinâmico da sociedade que se articula em torno das Organizações não Governamentais do Ambiente - ONGAs.

Ao longo da década de 1990 e até ao final do século XX, diversas iniciativas foram implementadas, de modo que, do ponto de vista da instituição de instrumentos políticos e legais, Portugal chega ao século XXI com importantes avanços. Em 2005 assinala-se a celebração de um Protocolo de Cooperação entre o Ministério da Educação e o então Ministério do Ambiente de Portugal (PINTO, 2010), com vista a impulsionar o desenvolvimento da educação ambiental. Com este Protocolo, os ministérios envolvidos assumem o compromisso de uma colaboração

técnica, científica, pedagógica, financeira e logística, através da disponibilização de recursos humanos, financeiros e pedagógicos, no sentido da promoção e da execução da Educação Ambiental para a sustentabilidade nos sistemas do ensino pré-escolar, básico e secundário. Note-se que esse acordo de cooperação técnica não inclui a formação universitária, revelando uma prioridade nos anos iniciais, sendo essa uma característica praticamente geral nas iniciativas portuguesas no que tange à educação ambiental. É necessário integrar a compreensão das questões ambientais nos programas escolares e universitários e faz falta formação permanente para grande público, dinamizadores do setor rural, técnicos, engenheiros e outros recursos humanos que trabalham nas empresas e autarquias (RAMOS, 1995, 1996, 2009).

De acordo com as informações obtidas em nossa pesquisa, a partir da celebração do referido protocolo, o Ministério da Educação português estabelece uma quota de professores que são selecionados através de candidaturas propostas pelas Organizações Não Governamentais de Ambiente, “os quais, ao nível local, prestam apoio técnico e pedagógico à comunidade educativa, desenvolvem projectos articulados com autarquias e fomentam o envolvimento dos diferentes actores sociais contribuindo para as políticas de sustentabilidade local” (PINTO, 2010, p.86). Em agosto de 2009, o Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional, juntamente com o Ministério da Educação, instituiu um grupo de trabalho de educação ambiental para a sustentabilidade, tendo como missão o acompanhamento e a concretização das ações previstas no referido protocolo. Entre outros objetivos, compete ao grupo de trabalho de educação ambiental para a sustentabilidade: a elaboração de uma proposta de definição das bases e linhas estratégicas orientadoras de uma política nacional/agenda da educação ambiental para a sustentabilidade.

Os esforços desenvolvidos em Portugal para estabelecer uma Estratégia Nacional de Educação Ambiental, conforme explicita Pinto (2010), não têm sido acompanhados na mesma intensidade em termos de resultados. Tal realidade, segundo o autor, seria em parte, provocada pela vulnerabilidade dessa política nos órgãos de governo onde se identifica processos decisórios e relações de poder quase sempre assimétricas, em relação à sociedade organizada. Desse modo, Pinto (2010, p.99) afirma que uma política de educação ambiental será estável e continuada se “existir um acordo de compromisso alargado a todos os sectores da política e da sociedade civil, o que aponta para a necessidade de novas formas de governação” fundadas na participação dos cidadãos.

Schmidt, Nave e Guerra (2008, p.4) ao analisarem o desenvolvimento da educação ambiental portuguesa, afirmam que os estudos realizados durante a década de 1990 demonstravam que “a EA mantinha fracos desempenhos que decorriam, fundamentalmente, da falta de profissionalização dos educadores, da falta de integração nos currícula e da não avaliação da atividade.” Posteriormente Schmidt, Nave e Guerra (2009, p.40) ao concluírem um estudo sobre a educação ambiental em Portugal, afirmam:

A EA/EDS em Portugal se caracteriza, em primeiro lugar, por ser muito mais vertical do que transversal — seja no que respeita ao espaço de incidência, seja no que res-

peita aos temas dominantes. De facto, ela decorre, essencialmente, no seio da escola e à escola permanece confinada, raramente penetrando ou, ainda menos, envolvendo a comunidade.

As conclusões de Schmidt, Nave e Guerra (2009) demonstram uma preocupação em relação a um princípio fundamental ao desenvolvimento de uma prática educativa voltada para a sustentabilidade ambiental que é a transversalidade. Isto porque não é possível pensarmos em resultados efetivos se a problemática ambiental não for uma preocupação coletiva, o que exige ações integradas e permanentes por parte de todos os segmentos sociais, principalmente no âmbito das políticas públicas.

Em nossos estudos relativos à realidade portuguesa, conseguimos identificar a pouca existência de publicação de pesquisas que retratem a inserção da educação ambiental no ensino superior em Portugal. Uma alusão é feita na oferta de formação de nível superior no domínio dos empregos verdes no levantamento realizado por Dias e Ramos (2010): 317 cursos, dos quais 141 conferem o grau de licenciado (a), 146 de mestre e 30 o grau de doutor (a). Esta oferta de formação é quase na sua totalidade garantida pelo ensino público, que representa 90% do total de cursos analisados

A pesquisa de Schmidt, Gil Nave e Guerra (2009, p.40) a que temos feito referência neste trabalho, demonstra que a educação ambiental está mais concentrada entre os estudantes mais jovens:

Apesar de alguns sinais de crescimento entre as escolas de níveis mais elevados, [...] o que aponta para uma tendência especialmente recreativa e lúdica que, salvo honrosas exceções que também detectámos, tem caracterizado o panorama destas actividades em Portugal.

A partir de uma análise dos planos de estudo de diversos cursos em universidades diferentes, observamos que assim como no Brasil, em Portugal a temática ambiental chega ao ensino superior de forma bastante difusa, não se constituindo ainda em projetos institucionais de inserção da educação ambiental, mas de inserção de disciplinas relacionadas ao meio ambiente em cursos de graduação e pós graduação ou de oferta de cursos específicos da área ambiental. Prevalece, portanto, a oferta de cursos como engenharia do ambiente, tanto nos cursos de licenciatura e de mestrado. É o caso, por exemplo, da Escola Superior Agrária de Coimbra e da Universidade de Aveiro. Destaca-se também a Faculdade de Economia da Universidade do Porto que oferece o Mestrado em Economia e Gestão do Ambiente com forte concentração em disciplinas que abordam a problemática ambiental, além da licenciatura em economia com a disciplina economia do ambiente.

Em algumas universidades portuguesas, verificamos a oferta de Cursos específicos de educação ambiental ao nível de pós-graduação. No setor público, por exemplo, vamos encontrar a oferta desse curso na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança; e no setor privado, também vamos encontrá-la com a denominação *Educação Ambiental e Cul-*

tura do Patrimônio na Escola Superior de Educação Almeida Garret, em Lisboa. Diferente do Brasil, em que os cursos específicos de Educação ambiental são de natureza mais pedagógica, com ênfase nos processos de ensino, em Portugal estes adquirem um formato mais técnico e as propostas objetivam formar técnicos, qualificados, capazes de fazer a interligação entre os espaços naturais, os costumes, os valores das populações locais e o património construído.

É importante ressaltar que ao nos dispormos a analisar o plano de estudos dos cursos com o olhar voltado para a temática ambiental, o fizemos por considerarmos que a presença de disciplinas é um dos indicadores da existência de uma perspectiva de educação ambiental, mas não se limita a isso e tampouco revela que exista um processo de ambientalização institucional. É necessário que se possa constituir e fortalecer um ambiente acadêmico aberto para discutir criticamente a problemática na perspectiva de compreensão da sua importância a uma formação que responda às demandas e inquietações contemporâneas.

A incorporação da dimensão ambiental no âmbito da formação constitui-se, assim, em um dos principais desafios a serem enfrentados pelos educadores e pelas instituições de ensino. Entretanto, observa-se que não há ainda a devida clareza acerca dos caminhos mais adequados para que a temática ambiental seja integrada na proposta formativa. Em muitos casos, o tema nem é considerado como uma dimensão importante a ser integrada às competências necessárias à formação profissional, independente da área de conhecimento. A partir de uma perspectiva humanizadora do processo educativo, entendemos que a presença do enfoque ambiental se faz absolutamente necessária, constituindo-se em um desafio das instituições de ensino, compreendendo que a tarefa da educação é formar para uma atitude responsável e a partir de uma consciência e responsabilidade social.

Ao discutir sobre a necessidade da dimensão ambiental como uma importante característica da formação profissional, Ramos (2010) enfatiza a necessidade da interação de temas relativos ao meio ambiente nos currículos escolares e acadêmicos, atendendo não só à exigência do mercado de trabalho, mas principalmente como uma função inerente a uma formação holística que se relaciona diretamente com o exercício da cidadania. Para Ramos (2010, p.12), uma das evidências dessa exigência é o fato de que “os empregos ‘verdes’ abrangem uma grande variedade de funções na organização do território, desenvolvimento local, economia urbana e industrial, ecologia rural e local, educação e formação dos trabalhadores”. Desse modo, destaca Ramos (2010) que a formação de professores e pesquisadores pode permitir à universidade desenvolver um papel ativo na formação de pessoas qualificadas em relação ao tema meio ambiente e que a formação profissional (nível intermédio) em Portugal na área do ambiente e desenvolvimento sustentável é ainda incipiente.

Nessa perspectiva, compreendemos que a universidade, como espaço de construção, cultivo e socialização do conhecimento, deveria ter o envolvimento com a problemática ambiental como o cerne de sua política institucional, o que nem sempre ocorre. De acordo com Morales (2010, p. 284):

A universidade, como instituição de investigação e centro de educação técnica e superior, tem papel essencial na reconfiguração de mundo e, portanto, deve assumir a responsabilidade maior no processo de produção e incorporação da dimensão ambiental nos sistemas de educação e formação profissional.

Torna-se necessário que a construção de uma postura interdisciplinar assim como a articulação entre ensino, pesquisa e extensão sejam princípios orientadores da formação. Temos claro que não é papel da universidade dar retornos imediatos ou resolver os problemas sociais, mas cabe a ela formar quadros críticos, ou seja, profissionais com competência técnica, científica e social, para o enfrentamento dos desafios e problemas construídos pela forma como se dão as relações sociais inerentes ao modo de produção capitalista. Trata-se de uma exigência que emana da própria sociedade que se estabelece por uma ténue, porém visível, conscientização acerca da necessidade de formação de novas atitudes frente ao meio ambiente.

Compreendemos, no entanto, que a educação ambiental, assim como outros temas de carácter transversal e que necessariamente exigem posturas e práticas interdisciplinares, encontra uma série de barreiras e tensionamentos para se concretizar nos espaços formais e de modo específico na universidade. Essa constatação nos conduz ao debate em torno do currículo e a centralidade que ocupa no contexto das reformas educacionais, sob a égide da globalização, uma vez que esse processo e as consequências dele advindas repercutem não apenas sobre a economia, cujos efeitos negativos sobre o meio ambiente são identificados conforme aludimos no início desse texto, mas também sobre os processos educativos, conforme Morgado e Ferreira (2006, p.78) quando afirmam que:

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

De acordo com as formulações de Pacheco (2009, p.109),

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

E ao fazê-lo, as instituições formativas são tensionadas a optarem por currículos que respondem de forma mais imediata aos interesses competitivos do mercado de trabalho, tendo que levar em conta aspectos tais como tempo de duração dos cursos, número de disciplinas e o conteúdo de seus respectivos programas, recaindo, salvo alguma exceção, na abordagem tecnicista (PACHECO, 2009, p.110).

As consequências desse processo são identificadas nas reformas educativas impulsionadas globalmente e que mesmo obedecendo a especificidades não fogem a uma lógica mais geral

de uniformização da educação. Em Portugal, por exemplo, os processos educativos “estão cada vez mais integrados em agendas globalmente estruturadas, cujo eixo de influência se situa no quadro comum das políticas da União Europeia e de outros organismos, com destaque para a OCDE” (PACHECO, 2009, p.105).

Como romper com os paradigmas estabelecidos? Esta talvez seja uma pergunta fundamental ao pensarmos de que modo temas como a educação ambiental podem ultrapassar as imposições dos currículos tecnicistas e uniformes, contribuindo assim para uma educação capaz de desenvolver a consciência crítica. Cremos que esse esforço já é algo iniciado em espaços e práticas sociais diferenciadas, conforme demonstra a literatura disponível na qual identificamos avanços teóricos importantes tanto no Brasil como em Portugal, em contraposição à lógica das políticas educacionais em vigor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações e reflexões contidas nesse estudo revestem-se, como afirmamos anteriormente, da intenção de contribuir com o percurso dos estudos acerca das políticas públicas de educação ambiental, especialmente no que se refere ao ensino superior. Ao tomarmos alguns aspectos históricos desse campo no Brasil e Portugal, o fizemos para identificar, em realidades distintas, elementos que se aproximam ou se distanciam numa difícil trajetória de consolidação dessa área de conhecimento cada vez mais necessária e importante à formação.

A partir das reflexões é possível afirmarmos, ainda que em caráter transitório alguns aspectos: em ambos os países e de modo mais intenso em Portugal, a educação ambiental apresenta maior vitalidade nas séries iniciais da formação; em Portugal, identifica-se uma forte presença das Organizações não Governamentais do Ambiente – ONGAs, tanto em relação à educação não formal, como à educação formal. Percebe-se que é comum nos países analisados as dificuldades de edificação de projetos institucionais, determinando assim práticas pontuais de educação ambiental. Em parte, esse processo resulta das reformas educativas globais que tensionam para que as organizações educativas respondam aos desafios do mundo econômico, optando por currículos que respondam de forma imediata aos interesses e necessidades do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação holística na qual a educação ambiental assumiria centralidade. Mas, percebe-se também - e esse não é um fato distante do anterior - a ausência de uma clareza conceitual sobre a temática, que raramente é vista como uma ação conduzida pelo diálogo, pela participação e mudanças de atitudes individuais e coletivas que conduzam a uma nova ética fundada na sustentabilidade socioambiental.

Portanto, há ainda muito a fazer para uma educação estruturada numa perspectiva de cidadania, onde as pessoas individual ou coletivamente constroem valores que lhes permitem autonomia social, política e econômica, tendo como projeto, a construção da dignidade humana. Esta realidade evidencia a necessidade de que os estabelecimentos de ensino superior deveriam elaborar uma política sistemática de formação permanente no domínio do ambiente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. 3 ed. Brasília: Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2005.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional de Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, 1981.

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

_____. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior**: elementos para políticas públicas. Brasília, 2007. (Série Documentos Técnicos, n. 12).

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental**: políticas e práticas. São Paulo: Gaia, 2004.

DIAS, G. Prata; RAMOS, T. B. (coord.). **Estudo sobre empregos verdes em Portugal**. Lisboa: GEP, MTSS, col. Cogitum, nº 35, 2010.

MORALES, Angélica Góis Müller. O processo de formação em educação ambiental no ensino superior: trajetória dos cursos de especialização. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da Furg**, Rio Grande, RS, v. 18, p. 283-302, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br>>. Acesso em: 20/10/2010.

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

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

PINTO, Joaquim Ramos. A educação ambiental em Portugal: raízes, influências, protagonistas, principais ações. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, Portugal, p. 151-164, 2004.

_____. De uma política pública de Ambiente e Educação Ambiental em Portugal a uma Estratégia Nacional de Educação Ambiental: sucessos e fracassos. **Ambientalmente Sustentable**, n.1-2, p. 75-101, jun./dez. 2006. Disponível em: <www.nerea-investiga.org>. Acesso em: 28/10/2010.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PORTUGAL. **Lei de Bases do Ambiente, nº 11 de 07 de abril de 1987**. Disponível em: <<http://www.idesporto.pt/DATA/DOCS/LEGISLACAO/doc155>>. Acesso em 20/10/2010a.

_____. **Lei de Bases do Sistema Educativo, nº 46 de 14 de outubro de 1986**. Disponível em: <<http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao>>. Acesso em: 20/10/2010b.

_____. Ministério do Meio Ambiente e Recursos Naturais. **Livro Branco sobre o estado do ambiente em Portugal**, Lisboa, 1991.

RAMOS, Maria da Conceição Pereira. Promoção dos recursos humanos no ambiente. Seminário **O emprego, as relações industriais e o ambiente**. Rede IRENE (Industrial relations and environment network Europe). Lisboa: APEMETA, 06/07/1995.

_____. Desenvolvimento de oportunidades de formação e de emprego no sector. Encontro Nacional **Resíduos sólidos urbanos - tecnologia e gestão**. Lisboa: APEMETA (Associação Portuguesa de empresas de tecnologias ambientais), 20-21 de Junho 1996a.

_____. Emploi, formation et politiques de travail pour l'environnement. Colloque International **Ecologie, Société, Economie**. Centre Économie et Ethique pour l'Environnement et le Développement, Université de Versailles, 23-25 de Maio 1996b.

_____. Questions d'environnement et contemporanéité. Revista **Contemporânea**, v.7, n.1, jun 2009. Disponível em:< <http://www.portalseer.ufba.br>>. Acesso em: 25/09/2010.

SCHMIDT, Luísa; NAVE, Joaquim Gil; GUERRA, João. Educação Ambiental no Sistema Educativo: Na forja da cidadania responsável? In: JORNADAS DE CONSERVAÇÃO DA NATUREZA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 10., 2009, Macedo de Cavaleiros, Portugal. **Actas...** Macedo de Cavaleiros, Portugal: [s.n.], 2009.

SCHMIDT, Luísa; NAVE, Joaquim Gil; GUERRA, João. Educação Ambiental em Portugal: Fomentando uma Cidadania Responsável. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA: MUNDOS SOCIAIS SABERES E PRÁTICAS, 6, 2008, Lisboa, Portugal. **Anais...** Lisboa, Portugal: Universidade Nova de Lisboa, 2008.

SOROMENHO-MARQUES, Viriato. Economia, política e desenvolvimento sustentável: Os desafios da crise global e social do ambiente. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, Portugal, n. 21, p. 9-22, 2004.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Col. Educação Contemporânea).