

## O ESPAÇO DA TEMÁTICA AMBIENTAL NA UNIVERSIDADE FACE AO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

GT 01: Política e gestão da educação e Sistema Nacional de Educação

Autora: Maria do Socorro da Silva Batista –UERN  
E-mail: [msbatista-@hotmail.com](mailto:msbatista-@hotmail.com)

A pesquisa bibliográfica e de análise documental que resultou nesse trabalho foi realizada em 2011, por ocasião de nosso doutoramento em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Nesse estudo, explicitamos aspectos que consideramos importantes no atual estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista, configurado pelo processo de globalização com os aportes das políticas neoliberais. A partir da compreensão do significado desse contexto histórico, analisando os seus impactos sobre a universidade pública, identificando o espaço ocupado pela temática ambiental nas políticas institucionais implementadas no âmbito da educação superior.

Embora a globalização não seja um fato recente, uma vez que se trata de um processo intrínseco ao desenvolvimento da sociedade capitalista, a sua intensificação tem se dado em uma velocidade sem precedentes, possibilitada pela evolução das tecnologias da informação e da comunicação. Como uma característica inerente ao capitalismo, a globalização se espalha por todo o conjunto da vida social e cultural, impactando sobre o meio ambiente, uma vez que a efemeridade e a circulação de mercadorias são fundamentos do mercado global.

Como um processo que abarca todo o conjunto da sociedade, a globalização inclui também a hegemonia do neoliberalismo sobre os espaços globais como um processo de direcionamento das políticas públicas (DIAS SOBRINHO, 2005). No capitalismo globalizado, as políticas públicas orientadas sob a lógica neoliberal, determinam a mercantilização dos direitos, muitos deles, fruto das lutas sociais, atuando para que deixem de ser direitos do cidadão para se transformarem em mercadorias à disposição de quem possa adquiri-las.

Sob o signo da globalização, a partir do fim do século XX, a educação tem sido mundialmente marcada pelas reformas implementadas nos sistemas de ensino com o objetivo de “adequar o campo educacional às demandas contextuais decorrentes do processo de reestruturação produtiva vivenciada pelo sistema capitalista” (CABRAL NETO, 2009, p. 260).

Esse processo, diz respeito às mudanças na forma de organização das instituições; de reorganização do trabalho e da atividade profissional, bem como de alterações quanto ao perfil da classe trabalhadora determinando, assim, a necessidade de novas bases formativas para o desenvolvimento de novas competências no âmbito da educação. Essas demandas emergentes são impulsionadas pelo constante aprimoramento dos avanços científicos e tecnológicos propiciados pela centralidade que o conhecimento e a informação ocupam na sociedade, imprimindo nova configuração à educação, principalmente à educação superior que, paulatinamente, passa a se caracterizar, entre outros fatores, pela competitividade. Sobre esse tema, Dias Sobrinho (2005, p. 62) esclarece que,

A competitividade do mercado é uma dinâmica da qual a educação superior não escapa. As instituições de educação superior não só têm que formar para a competitividade, como exigência das dinâmicas da globalização neoliberal, como também, pelo mesmo motivo, precisam enfrentar duros processos de competição no interior dos sistemas educativos.

Essa competição no interior dos sistemas educativos, especificamente na educação superior, é analisada por Harvey (2008, p 151), quando afirma que “as universidades e os grandes institutos de pesquisa competem ferozmente por pessoal, bem como pela honra de patentear primeiro, novas descobertas científicas”. Ou seja, de instituições de ensino, pesquisa e extensão, com atuação em campos de saberes diferenciados, as universidades são tensionadas a perderem de vista o que as unifica no campo do conhecimento e a função social para a qual foram criadas, sendo absorvidas pela lógica empresarial competitiva.

A competitividade no âmbito da educação superior se apresenta de muitas e variadas formas. Uma delas é a demanda por oferta de diplomas em áreas especializadas, em grande parte objetivando o treinamento para o domínio das novas tecnologias de comunicação e informação. Via de regra todos os países estão nessa corrida, seja para aperfeiçoar seu processo de industrialização, seja para garantir posições que ocupam no *ranking* da economia mundial. Essas demandas competitivas favorecem a expansão da iniciativa privada, fortalecendo a lógica de ajustamento da educação como bem negociável e adquirível para benefício individual. Denominadas de universidades mercantis, as universidades privadas dinamizam o mercado de ensino superior, que vem se revelando como altamente lucrativo. (CALDERÓN, 2000)

As mudanças que vêm ocorrendo no campo educacional mediante as reformas políticas tomam como referência para a gestão pública, o modelo gerencial “como mecanismo para reduzir o papel do Estado, mas também como uma busca contínua da qualidade, da descentralização e da avaliação dos serviços públicos” (CASTRO, A., 2006, p.107). A exemplo do que tem ocorrido em muitos países centrais e periféricos, as políticas de educação superior vêm se caracterizando nas últimas décadas pela diferenciação institucional, diversificação de fontes de financiamento, e pelo implemento das universidades de ensino ou neoprofissionais em detrimento das universidades de pesquisa (SGUISSARDI, 2005). A implementação dessas políticas tem resultado no enfraquecimento do sistema público de educação superior, caracterizado pela heterogeneidade e crise de identidade de suas instituições, ao mesmo tempo em que esse processo amplia a margem de crescimento da iniciativa privada. De acordo com (SGUISSARDI, 2005, p.212):

Em muitos países centrais e periféricos, as políticas de educação superior caracterizam-se pela redução permanente do financiamento estatal da educação superior pública, pelo estancamento de sua expansão, pelo congelamento salarial do *staff* universitário, pela perda de direitos trabalhistas, pela flexibilização dos contratos de trabalho.

A implementação dessa lógica coloca a educação superior entre, pelo menos, a duas visões de educação antagônicas: a educação como um direito social e bem público ou educação como negócio ou mercadoria que pode ser adquirida privadamente por quem pode pagar. São visões que não dizem respeito, apenas, à natureza jurídica das instituições, mas ao papel que assumem na sociedade e a serviço de quais interesses se colocam, como resultante das políticas implementadas.

Essa ofensiva sobre os espaços e as políticas públicas em relação à educação superior, é compreendida por Silva Júnior e Sguissardi (2001) como um projeto claro do

capitalismo de controle total sobre a sociedade. Silva Júnior e Sguissardi (2001, p.78) analisam que:

O movimento de reconfiguração da educação superior brasileira tem como meta a reorganização desse espaço social, segundo a lógica do mercado, em meio à redefinição dos conceitos de público e de privado. Isso faz parte de um movimento mais amplo de expansão do capital para espaços onde, em estágios anteriores, não existia uma organização predominante capitalista.

A lógica mercadológica que vem direcionando a educação superior está bem demarcada pela Organização Mundial do Comércio – OMC, que faz seguidas recomendações aos seus países-membros para que realizem reformas nos seus sistemas de educação superior, voltadas para a redução dos custos e o incremento de autonomia para as instituições. Essa autonomia, na visão de Borges (2009), não se refere à liberdade de constituição e gestão de seu projeto acadêmico, mas a possibilidade de estabelecimento de parcerias com o setor privado, através das quais é possível alcançar novas fontes de recursos. “A autonomia, portanto, é reduzida ao seu aspecto de gestão financeira e administrativa, ficando a autonomia didática e científica prejudicada diante das pressões e dos interesses por uma maior vinculação da educação superior à indústria e a outras empresas” (BORGES, 2009, p.87). Trata-se, portanto, de um processo de ajuste da educação às mudanças estruturais em curso na economia mundial com reflexos, principalmente nos países em processo de desenvolvimento.

Esse processo é analisado por Dias Sobrinho (2005b, p.167), considerando que, com “a expansão e o vasto domínio da economia de mercado, a educação superior foi levada a embaçar o viço de sua capacidade crítica, da autonomia de pensamento, do hábito da reflexão radical, da capacidade de compreensão global da história humana.” Dias Sobrinho (2005b, p.167) afirma que, com esse processo:

As universidades estariam abdicando de sua função de intermediação entre o indivíduo, a sociedade civil e o Estado. Com efeito, as universidades de hoje perderam muito da utopia social dos anos de 1960 e de 1970, que lhes atribuía um papel central na democratização das sociedades e na diminuição das desigualdades.

O pensamento hegemônico pelos ideais do neoliberalismo buscou mediante as reformas políticas implementadas, redirecionar a universidade de seus objetivos centrais constituídos desde as suas origens, para adequá-la a conjunturas específicas em função de interesses imediatos. Não estamos, com isso, afirmando que a Universidade deva desconhecer os momentos conjunturais, pois isso seria negar a historicidade. Tampouco assumimos a defesa de que deva “ficar presa às teias do passado, pois [...] podem ser anacrônicas aquela defesa das ideias de uma universidade fundada na universalidade e no saber desinteressado que venham a impedir qualquer movimento no sentido de novos tempos” (DIAS SOBRINHO, 2005a, p.32). Estamos refletindo que essa adequação conjuntural tem se efetivado em função de interesses unilaterais conduzidos pelos setores que hegemonomizam as políticas públicas no âmbito do Estado. Isso ocorre com aportes e em função dos setores econômicos, mas também com resistências emergentes do seio da sociedade civil organizada, como o movimento sindical docente.

As reformas operacionalizadas buscaram a transformação das Universidades em organizações sociais para prestação de serviços ao Estado e com ele estabelecer contratos de gestão pautados por metas, objetivos, segundo as regras do gerencialismo empresarial. Desse modo, o Estado, “ao colocar a educação no campo dos serviços, deixa de considerá-la um direito dos cidadãos e passa a tratá-la como qualquer outro serviço público que pode ser

terceirizado ou privatizado” (CHAUÍ, 2001, p. 177). Assistimos a um processo em que, cada vez mais, as iniciativas privadas ocupam espaço nas políticas do Estado, e os interesses individuais e mercantis se sobrepõem sobre os direitos coletivos.

As transformações pelas quais vem passando o ensino superior no Brasil, principalmente após a aprovação da LDB, Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), exemplifica esse direcionamento, pelo crescimento do Ensino Superior no que se refere ao aumento do número de matrículas e à diversificação que permite a existência de Universidades, Faculdades integradas e Centros Universitários de caráter público e privado. As estatísticas oficiais demonstram que, se por um lado, houve certo crescimento de universidades no setor público, o setor privado cresceu de forma bem significativa.

As estratégias de inclusão à educação superior com evidente crescimento do setor privado resultam de uma política que objetiva ampliar o acesso a esse nível de ensino, atendendo à lógica da inserção competitiva no mundo globalizado e às transformações econômicas em curso. Se, por um lado, as oportunidades educacionais são ampliadas, por outro, coloca-se para a educação superior e de modo específico para a universidade pública, grandes e novos desafios.

Segundo Chauí (2001), as políticas implementadas, desde os anos de 1970, para o ensino superior, objetivando atender às mudanças econômicas, levaram a Universidade a passar por várias etapas que a autora denomina de universidade funcional (anos de 1970); Universidade de resultados (anos de 1980) e a Universidade operacional dos anos de 1990. De acordo com a análise de Chauí (2001, p.190), a universidade operacional dos anos de 1990, caracteriza-se por ser “uma organização voltada para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos...[...] analisada por índices de produtividade” e estaria estruturada por um padrão alheio ao conhecimento e à formação intelectual. Ou seja, os critérios e exigências impostos ao seu modelo de gestão não se coadunam com sua função historicamente reclamada pela sociedade de ser o espaço prioritário de construção e socialização do saber, de formação científica e humana.

As aludidas políticas atuaram para o redimensionamento dos objetivos da universidade, não de forma neutra, mas politicamente situada, sendo suas intenções assim traduzidas por Dias Sobrinho (2005b, p.167):

A ortodoxia neoliberal e suas práticas levam as universidades a abandonar, ao menos em parte, sua tradicional vocação de construção do conhecimento e da formação como bens públicos, devendo elas passar a adotar o mercado, e não a sociedade, como referência.

É fato que isso vem ocorrendo em praticamente quase todos os países, produzindo, entre outras consequências, o avanço da iniciativa privada e reforçando cada vez mais a parceria entre as universidades públicas e os setores da economia. Isso, por si só, não representaria um problema a não ser pelo fato de que, via de regra, objetiva o fortalecimento da lógica econômica em vigor. Ou seja, o fortalecimento dos interesses do capital em detrimento dos interesses sociais. Evidentemente, isso não é uma regra geral, tampouco consideramos uma realidade inexorável e que não enfrenta elementos de resistência tanto no âmbito interno entre os que integram os segmentos acadêmicos das universidades, (professores, técnicos e estudantes), quanto externamente por contestação dos movimentos organizados.

Ademais, consideramos importante destacar que as reformas promovidas na educação expressam e produzem resultados diferenciados uma vez que “dependem, em grande parte, da maneira como cada país ajusta a estrutura de sua economia ao novo ambiente

mundializado e interpreta o papel do setor público na reforma da educação para satisfazer as necessidades desse novo ambiente” (CARNOY, 2002, p. 87).

O processo de expansão do capital conjuga a reorganização da educação segundo a sua racionalidade, atuando, igualmente, sobre a esfera simbólica cultural, sendo essas dimensões talvez as mais importantes aos interesses em jogo. Como nos afirma Silva Júnior e Sguissardi (2001, p.80)

No ato mesmo da reorganização econômica, a esfera de natureza simbólico-cultural altera-se, para constituir-se de valores e signos próprios da lógica do capital em um processo de subsunção do educacional à produção econômica, no contexto de tecnificação da política e da cultura.

Essa reflexão é afirmada por Machado, L. e Machado, J. (2008, p.52):

No interior e por intermédio da globalização, a educação é envolvida, de forma objetiva e subjetiva, na produção de objetos e modos de consumo, de novas necessidades e impulsos, padrões culturais de satisfação, tais como internet, serviços de correio eletrônico e *chats*, produtos tecnológicos diversos, muito diferentes das demandas que, até recentemente demarcavam o universo educacional. A educação é comovida, assim, a formar a necessária força de trabalho com os perfis requeridos, bem como os consumidores conformes.

As preocupações e os debates em torno da universidade e os problemas decorrentes de seu processo de reestruturação, resultante de uma política pensada e implementada a partir dos interesses do capital, trazem em si o consenso de que essa instituição precisa ser repensada. Em se tratando de uma problemática complexa, o debate acerca da função da universidade traz em si diversos posicionamentos. Segundo Dias Sobrinho (2005b, p.165), a universidade deve motorizar as transformações exigidas pela nova economia de mercado, sem contudo se descuidar da bandeira histórica, relativa às finalidades e transformações da sociedade, pois,

Se a universidade adere acriticamente aos ‘objetivos’ da sociedade, hoje mais identificados com a orientação tecnocrática e gestonária, ela abdica de sua função de formação, de educação e de autonomização dos sujeitos, em favor da organização da produção e de um pretendido controle das relações entre indivíduos.

Esse repensar da universidade expõe a urgência de formação de uma cultura institucional de resistência, resgatando assim o seu papel social enquanto espaço de produção e socialização do conhecimento. A sociedade não pode abdicar dessa tarefa, mesmo que, conforme analisamos, a universidade pública venha sendo conduzida a uma situação de pressão na qual se inclui a busca por competências profissionais e pelo conhecimento de técnicas de pronta aplicação, tendo, como perspectiva, o alcance de novos postos de trabalho.

São exigências das quais a universidade não pode e nem deve fugir. No entanto, a universidade não pode, também, negligenciar de seu papel no desenvolvimento de competências políticas e humanas. “Não pode deixar de se constituir como espaço público de reflexão e crítica [...] sobre a evolução e os problemas de todas as sociedades, de criação e proposição das grandes referências de que toda sociedade democrática precisa” (DIAS SOBRINHO, 2005a, p.165).

Nessa perspectiva, compreendemos que a incorporação da problemática ambiental como dimensão do ensino, da pesquisa e da extensão, insere-se ou deveria estar inserida nas demandas apresentadas pelos segmentos acadêmicos, como prioridade do projeto institucional e das práticas acadêmicas, compondo assim o conteúdo da responsabilização social e política das universidades frente aos problemas contemporâneos. Na visão de Santos, B. (2008, p.205), “uma responsabilidade raramente assumida no passado, apesar da premência crescente desses problemas e apesar de a universidade ter acumulado sobre eles, conhecimentos preciosos”.

Para assumir essa função histórica, urge uma revisão paradigmática acerca dos objetivos e conteúdos da formação de modo que possibilite novas metodologias de abordagem do conhecimento, orientando mudanças de percepção e de valores, apontando para a construção de saberes que tenham como premissa a autonomia do pensamento e uma visão de totalidade sobre a realidade. Nesse sentido, a educação ambiental crítica insere-se no contexto da busca de alternativas para que a educação superior seja repensada de modo a possibilitar concepções e ações geradoras de uma mentalidade orientada pela busca da sustentabilidade socioambiental.

Segundo Loureiro et al. (2009, p. 89), a pedagogia crítica,

Fundamenta-se no entendimento de que as relações sociais de dominação e de exploração capitalistas são internalizadas como ideologia dominante que informa uma leitura/postura diante do cotidiano e materializam-se nos problemas sociais e ambientais. Cabe portanto, à educação explicitar a articulação entre ‘a produção da vida real’ – trabalho alienado, autoritarismo, falsa consciência ambiental – e a ‘vida comum’(aparência) [...]

Por um lado, não há como desconhecermos que, quanto à implementação das políticas de educação ambiental, a participação das Universidades ainda é restrita em ações mais efetivas, originárias das políticas governamentais ou dos setores organizados da sociedade. Isso é resultante das políticas em vigor em que as instituições são guiadas pela lógica da produtividade, dos saberes imediatamente utilitários, arriscando-se a um processo que pode conduzir a práticas isoladas da sociedade e desconectadas das demais políticas públicas. Por outro lado, sabemos que isso não se trata de um processo automático e de fácil execução, pois as universidades se expressam, também, por contradições e embates políticos mediados por relações de força entre os seus segmentos e destes com o Estado e a própria sociedade. Como exemplo, citamos o crescimento no campo da pesquisa em que a temática ambiental alcança progressos importantes, apesar do processo acima descrito.

Nesse contexto, as demandas e os tensionamentos pela institucionalização da temática ambiental na educação superior, e a defesa da perspectiva crítica, feita pelos setores progressistas, colocam a Universidade diante de uma encruzilhada, dado que a educação ambiental, quando pensada criticamente, faz um caminho inverso aos postulados do capitalismo. Este por sua vez encontra viabilidade pela via do uso indiscriminado dos recursos naturais, o que exige da universidade um posicionamento crítico e desconstrutor desse modelo de desenvolvimento, se for um objetivo institucional romper com as armadilhas do paradigma econômico vigente.

Assim, é necessário refletirmos sobre as possibilidades efetivas de viabilização de uma política de educação ambiental e sua implementação na educação superior como um componente inerente à formação humana e política. A realidade atualmente é, ao mesmo tempo, preocupante e esperançosa. A pesquisa da Rede Universitária de Programa de Educação Ambiental - RUPEA (BRASIL, 2007), exemplifica nossa afirmação. No item *políticas e programas de educação ambiental* da referida pesquisa foi identificada a

predominância de projetos de intervenção social sobre políticas públicas em matéria de Educação Ambiental em detrimento de programas e políticas mais efetivas. Na análise contida no referido Relatório, podemos encontrar informações esclarecedoras a saber:

A predominância de projetos de EA sobre políticas institucionais de ambientalização da educação superior pode indicar a existência de resistências por parte dos setores mais conservadores no meio universitário, contrários a um debate cujo êxito poderia resultar em rearranjos políticos e institucionais, [...] para a formulação/ implementação de uma política ou de um plano de ambientalização institucional (BRASIL, 2007 p.12)

Não podemos desconsiderar a importância de projetos sociais enquanto possibilidade de produzir inovações e se transformarem em programas e políticas de modo mais permanente. No entanto, embora exista essa possibilidade, é preciso termos clareza de que os projetos são ações pontuais que não devem ser vistos como substitutivos das políticas públicas, sendo necessário avançarmos na perspectiva da ambientalização da educação superior.

O Relatório de Gestão, apresentado pelo Órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2009), demonstra que o ProNEA vem sendo efetivado de forma bastante crescente, apontando, porém, ser cada vez mais evidente que as Organizações Não-Governamentais têm um expressivo crescimento nesse campo em comparação com as ações executadas diretamente pelas esferas públicas estatais como universidades e escolas. Está explícito que a universidade deve procurar superar práticas que a conduzem ao seu isolamento social, para se articular com a sociedade e, a partir dessa articulação, construir alternativas para contribuir com a superação da problemática ambiental, através do ensino, a pesquisa e a extensão. Leff (2001, p. 221), ao discutir o papel da universidade nesse campo afirma que:

[...] as universidades devem abrir-se a um processo de pesquisa em conjunto com as comunidades e populações nas quais existem os problemas ambientais captando os problemas a partir das bases e devolvendo a elas o saber elaborado para sua aplicação em programas e projetos de gestão ambiental.

Isso faz parte de um esforço coletivo que implica uma relação entre Estado e sociedade, para que, no esteio de suas contradições, se possa construir alternativas para viabilização de projetos que compatibilizem, no que for possível, os diversos interesses.

A Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e Caribe realizada em Cartagena de Índias na Colômbia, pela UNESCO, através do seu Instituto para a Educação Superior em América Latina e Caribe demonstra, através do plano de ações apresentado, os desafios a serem enfrentados pelos Estados-nação afirmando que:

As Instituições de Educação Superior (IES), no exercício de sua autonomia, devem assumir um claro compromisso social e sua responsabilidade como serviço público, promovendo o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e, ao mesmo tempo, de programas e atividades construtoras dos aspectos humanísticos que apontem à formação integral e de cidadania (UNESCO, 2009, p.1),

A pertinência das recomendações acima explicitadas reforça as exigências sociais atribuídas à universidade. São pressões contraditórias para as quais as universidades, nem sempre conseguem formular respostas, seja do ponto de vista teórico ou prático. Essas pressões exercidas sobre a universidade apresentam-se como paradoxos, apesar de se tratar de uma instituição considerada essencial para a sustentabilidade socioambiental, se pensarmos a problemática criticamente, do ponto de vista da política e da economia, pois é principalmente nessas dimensões que os conflitos se evidenciam.

### **Considerações finais**

A introdução da dimensão ambiental nos níveis superiores nos obriga a repensar nosso próprio papel dentro da sociedade. “É preciso compreender a academia dentro de um grande laboratório de convivência, que possa gerar condições concretas ao contexto regional, sem perder a dimensão mais complexa do pensamento” (SANTOS; SATO, 2006, p. 33). Além disso, é necessária a compreensão da realidade como um movimento de idas e vindas e não de forma linear, assim como perceber que as contradições inerentes ao processo social, muitas vezes, nos possibilitam inserir pautas e conquistas aparentemente impossíveis em um dado contexto. Para exemplificar, lembramos que a PNEA (BRASIL, 1999) foi aprovada no final dos anos de 1990, portanto em um contexto de pleno vigor das políticas neoliberais, o que, em tese, não desenvolveria qualquer movimento que demandasse maior ação do Estado, a não ser com a responsabilização da sociedade, o que veio a ocorrer. O apelo à participação da sociedade tem sido um discurso propalado não como uma democratização das relações entre Estado e sociedade, mas como forma de induzir essa sociedade a exercer funções de responsabilidade do Estado, ainda que este se mantenha como provedor, controlador e avaliador dessas políticas.

Além desses fatores de ordem estrutural, existe outro elemento que merece ser destacado, principalmente porque se trata de algo inerente ao processo de constituição dos valores legitimados pela modernidade. Segundo Tristão (2008, p. 77), “o/a professor/a universitário/a, em sua maioria, ainda é resistente à mudança que a dinâmica do conhecimento exige nesse início de século”, o que inclui uma abordagem sistemática dos problemas ambientais. Essa realidade é condicionada, também, pela própria organização interna das instituições, pelo perfil compartimentalizado que as caracteriza, mas também pela lógica que tem orientado a formação. Estamos falando de uma geração de profissionais do ensino superior que passou pela formação universitária em um período quando a problemática inerente ao meio ambiente não ocupava significativos espaços na sociedade, especialmente nos ambientes acadêmicos. Isso contribuiu para que determinadas áreas de conhecimento não tenham incorporado a temática em suas abordagens.

Em que pese esse processo com todas as suas características e contradições, é pertinente ressaltar a importância da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) como instrumento do qual a sociedade dispõe para sistematizar suas reivindicações. No que se refere à inserção da temática ambiental na educação superior, destacam-se as limitações de instrumentos de acompanhamento e avaliação desse processo nas IES de modo geral, o que torna difícil uma percepção mais apurada de sua efetivação. Entretanto, o crescimento da pesquisa e da produção literária visível em diversos fóruns acadêmicos, ou seja, em instituições que fomentam estudos e pesquisas, sugerem a existência de avanços que configuram-se como elementos de fortalecimento desse campo, sinalizando ao mesmo tempo para uma resistência às políticas educacionais que conduzem a uma visão fragmentada e utilitária do conhecimento.



## Referências

BORGES, Maria Creusa de Araujo. A educação superior numa perspectiva comercial: a visão da Organização Mundial do Comércio. **Revista brasileira de Administração da Educação**. V 5 n 1 jan-abr 2009, 83-91

**BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ministério do Meio Ambiente.** Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental **Relatório de Gestão 2007/ 2008.** Disponível em <http://www.mma.gov.br>. Acesso em 10 de dezembro de 2009.

\_\_\_\_\_. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior: elementos para políticas públicas. **Série documentos Técnicos**, Brasília, n. 122, 2007.

\_\_\_\_\_. **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.

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

CALDERON, ADOLFO IGNACIO. **Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão.** São Paulo Perspectiva. 2000, vol.14, n.1, pp. 61-72.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber.** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira . Brasília : UNESCO, 2002.

CASTRO, Alda Maria de Araujo. Ensino superior no Brasil: expansão e diversificação. In: CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosangela Novaes. **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes.** Porto Alegre: Sulina, 2006. p.103-146

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo, Ed. UNESP, 2001.

DIAS SOBRINHO. **Dilemas da educação no mundo globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo, Casa do psicólogo, 2005a.

\_\_\_\_\_. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, n.28, jan./fev./mar./abr. 2005b. Disponível em: < [www.cielo.br](http://www.cielo.br)>. Acesso em: 10 mar. 2010.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna,** São Paulo, Loyola, 2008.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; TREIN, Eunice; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos e NOVICKI, Victor. **Contribuições da teoria marxista para a educação**

**ambiental crítica.** **Cad. CEDES** 2009, vol.29, n.77, p. 81-97. 2009. Disponível em [www.scielo.org](http://www.scielo.org). Acesso em 18 de agosto de 2009.

MACHADO, Lucila; MACHADO, Janaina. Globalização capitalista e apropriação implicações educacionais e ambientais. In: LUCENA, Carlos (org) **Capitalismo Estado e Educação**. Campinas/SP, Alínea, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. Pela mão de Alice: o social e o político na pos - modernidade. 12 edição. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, J. E.; SATO, M. Universidade e Ambientalismo – encontros não são despedidas. In: SANTOS, J. E.; SATO, M. (org.). **A contribuição da Educação Ambiental à esperança de Pandora**. 3ª ed., São Carlos: Rima, 2006

SILVA Jr, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas Faces da educação superior no Brasil**. 2 Ed. São Paulo, Cortez, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. Educação e sociedade. campinas, vol. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 25 de maio de 2011.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. 2ª ed. Sao Paulo: Annablume; Vitória Facitec, 2008

UNESCO. **Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e Caribe** (CRES-2008).Disponível e; <<http://www.unesco.org>>. Acesso em: 19 dez. 2009.