



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental na Formação de Professores do Curso de Pedagogia –
UFPA - PARFOR - Altamira-PA

ALEXANDRE MACEDO PEREIRA

Rio Grande-RS
2016

Alexandre Macedo Pereira

A Educação Ambiental na Formação de Professores no Curso de Pedagogia –
UFPA - PARFOR - Altamira -PA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Doutorado PPGEA – FURG, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Ambiental.
Orientador: Professor Dr. Luis Fernando Minasi

Rio Grande-RS
2016

Ficha catalográfica

P436e Pereira, Alexandre Macedo.
A Educação Ambiental na formação de professores do curso de Pedagogia – UFPA – PARFOR – Altamira-PA / Alexandre Macedo Pereira. – 2016.
227 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2016.
Orientador: Dr. Luis Fernando Minasi.

1. Educação Ambiental 2. Formação de professores
3. PARFOR I. Minasi, Luis Fernando II. Título.


CDU 504:37

Catálogo na Fonte: Bibliotecário Me. João Paulo Borges da Silveira CRB 10/2130

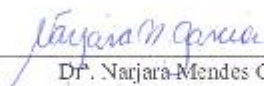
Alexandre Macedo Pereira

***“A Educação Ambiental na Formação de Professores do Curso de
Pedagogia - UFPA - PARFOR - Altamira-PA”***

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores.



Dr. Luis Fernando Minasi
(Orientador PPGA/FURG)



Dr. Narjara Mendes Garcia
(PPGEA/FURG)



Dr. Vanis Alves Martins Chaigar
(FURG)



Dr. Silvana Maria Gritti
(UNIPAMPA)



Dr. Neiva Afonso Oliveira
(UFPEL)



Dr. Juliana Brândeo Machado
(UNIPAMPA)

Dedicatória

Dedico este trabalho ao povo brasileiro, em especial à classe trabalhadora e aos diversos grupos sociais (mulheres, negros, índios, homossexuais, transexuais, crianças, idosos, populações tradicionais etc.) excluídos e explorados por esse modelo social.

Agradecimento

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA);

À Universidade Federal de Rio Grande (FURG);

Aos colegas de mestrado e doutorado;

Ao Grupo de pesquisa Pão, Manteiga e Marx: Café de Sábado;

Aos professores do PPGEA;

Aos amigos Jaime Martins, Gislene de Paula, Monale de Paula, Mário Neto, Jaime Martins Junior e Antonio Geraldo;

À minha amiga e irmã Leuzilda Rodrigues;

Aos meus amigos Caio Floriano e Claudionor Araújo;

Ao meu amigo, pai, mentor intelectual e orientador Luis Fernando Minasi;

À Leila Tremper Minasi e família que me acolheram em seu meio com amor e carinho;

À adorável Thaíssa Oliveira Pinheiro por seu companheirismo incondicional;

Ao meu novo amor, Heitor, meu neto lindo! Um raio de luz em um mundo mergulhado em escuridão;

À minha linda filha Talliandre Matos, um amor eterno;

Aos meus pais, Edna Maria e Dermeval Souza Pereira. A eles dedico não só a tese, mas a minha vida, vida que eles me deram.

Agradeço à Luciana Netto, uma amizade rica que ganhei em Rio Grande.

Agradeço a Margarete Poll, uma pessoa especial que surge em minha vida de forma singular.

RESUMO

A presente tese de doutoramento é resultado do processo de estudo realizado na busca de compreender a função social da Educação Ambiental na formação dos professores no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, no município de Altamira, no Estado do Pará. Nesta pesquisa, procuramos conhecer, interpretar, explicar e descrever as relações e interligações sociais presentes nesse processo de formação de professores no PARFOR e como a Educação Ambiental se reflete na proposta pedagógica do Curso. A questão central do estudo indagou sobre a influência da Educação Ambiental frente o predomínio conservador da Educação, legitimado por interesses político-ideológicos que favorecem a reprodução hegemônica do arbítrio cultural da classe dominante. O aporte teórico metodológico da pesquisa é o Materialismo Histórico e Dialético, e a metodologia de análise é o estudo de caso, tendo em vista o interesse no aprofundamento do conhecimento das disciplinas que indicam a presença da Educação Ambiental nesta formação. Utilizamos como procedimento auxiliar o estudo documental e a pesquisa bibliográfica, apropriando-nos da análise imanente. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. A primeira delas consistiu no levantamento e no estudo do referencial teórico-metodológico, na busca de uma apropriação do Materialismo Histórico e Dialético como ênfase do método qualitativo de investigação, a formação de professores no Brasil e o desenvolvimento da Educação Ambiental como prática pedagógica escolar. A segunda etapa analisa as ligações e as relações entre outros fenômenos e o fenômeno estudado. Logo, tomamos como referência os documentos que organizam o Curso de Pedagogia e dão substancialidade a ele – o Projeto Político Pedagógico, a Matriz Curricular e as ementas das disciplinas. O estudo mostra que o currículo, os programas de ensino e as ementas do Curso não conseguem atender o preconizado pelo Programa Nacional de Educação Ambiental – PNEA e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental - DCNEA, as quais indicam a Educação Ambiental como conteúdo interdisciplinar e transversal a todos as disciplinas dos cursos superiores. A pesquisa mostra que a Educação Ambiental na formação de professores no referido curso é secundária e reproduz concepções conservadoras de educação, sociedade e natureza. No que diz respeito ao currículo, embora esse se apresente como uma proposta progressista, o mesmo é limitado quanto à possibilidade de desenvolver processos educacionais emancipatórios dado ser um instrumento burguês. A pesquisa mostrou, ainda, que o currículo dos cursos de formação de professores precisa dar conta das situações limite que a realidade escolar apresenta, articulando, na forma dialética, a teoria e a prática, de modo a promover o desenvolvimento de uma consciência crítica, estimulando todos os envolvidos à construção de práticas pedagógicas garantidoras da materialização da Educação Ambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Formação de Professores. PARFOR.

RESUMEN

La presente tesis doctoral es el resultado del proceso de estudio realizado en la búsqueda de comprender la función social de la Educación Ambiental en la formación de los profesores en el Curso de Pedagogía desarrollado por la Universidad Federal de Pará dentro del Programa Nacional de Formación de Profesores de la Educación Básica – PARFOR - en el municipio de Altamira, estado de Pará. En esa investigación buscamos conocer, interpretar, explicar y describir las relaciones y entrelazamientos sociales presentes en ese proceso y cómo la Educación Ambiental se refleja en la propuesta pedagógica del curso. La pregunta central del estudio indagó sobre la influencia de la Educación Ambiental frente al predominio conservador de la Educación, legitimado por intereses político-ideológicos que favorecen la reproducción hegemónica del arbitrio cultural de la clase dominante. El aporte teórico metodológico de la investigación es el Materialismo Histórico y Dialéctico, y usamos como metodología de análisis el estudio de caso teniendo en cuenta el interés en profundizar en el conocimiento de las asignaturas que indicaban la presencia de la Educación Ambiental en esta formación. Utilizamos como procedimiento auxiliar el estudio documental y la investigación bibliográfica, apropiándonos en este estudio del análisis inmanente. La investigación fue desarrollada en dos etapas. La primera consistió en el levantamiento y estudio del referencial teórico-metodológico, en la búsqueda de una apropiación del Materialismo Histórico y Dialéctico como énfasis del método cualitativo de investigación, la Formación de Profesores en el Brasil y el desarrollo de la Educación Ambiental como práctica pedagógica escolar. Ambos como objetos centrales de la investigación. En la segunda etapa, buscando analizar todas las conexiones y relaciones que otros fenómenos poseen con el fenómeno estudiado, aproximando al máximo de su totalidad. Enseguida, tomamos como referencia de análisis de los documentos que organizan y dan sustancialidad al Curso ofertado – Pedagogía –: el Proyecto Político Pedagógico; el Currículo, las Asignaturas con sus Objetivos, sus Resúmenes y Programas. El estudio muestra que el currículo propuesto para esa formación de profesores, no consigue articular las asignaturas y sus contenidos, los programas de estudio y los respectivos resúmenes a modo de atender lo preconizado, tanto en el Programa Nacional de Educación Ambiental - PNEA, como también, en las propias Directrices Curriculares Nacionales de la Educación Ambiental - DCNEA, las que indican la Educación Ambiental como contenido transversal en todas las asignaturas del cuadro de Secuencia Lógica de los Cursos, en especial en los de formación de profesores. La investigación presentó como resultado que la Educación Ambiental en el contexto de la formación de profesores en el curso de profesorado en Pedagogía por el PARFOR/UFPA, en Altamira, en el ámbito didáctico-pedagógico es secundaria y en el ámbito político-ideológico reproduce concepciones conservadoras de educación, sociedad y naturaleza. En lo que se refiere al currículo, aunque este se presente como una propuesta progresista, el mismo es limitado en lo concerniente a la posibilidad de engendrar procesos educacionales libertadores, dado que es un instrumento burgués. Otro aspecto anunciado por la investigación, reside en el currículo de los cursos de formación de profesores precisar zanjar las situaciones límites que la realidad escolar presenta, que articule en forma dialéctica la teoría y la práctica, de modo a promover el desarrollo de una consciencia crítica en la perspectiva de sentir la necesidad de una formación que lleve a todos los involucrados a una permanente búsqueda de saberes que garanticen la materialización de la Educación Ambiental, como forma de asegurar las condiciones adecuadas para la vida.

Palabras clave: Educación Ambiental. Formación de Profesores. Parfor.

Lista de abreviaturas

ANA- Agência Nacional de Águas

Anatel- Agência Nacional de Telecomunicações

ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPEd- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BM- Banco Mundial

Capes- Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFC- Conselho Federal de Educação

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNTE- Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação

CONAMA- Conselho Nacional de Meio Ambiente

CONSEPE- Conselho Superior de Ensino e Pesquisa

CPI- Comissão Parlamentar de Inquérito

CTC/EB- Conselho Técnico Científico da Educação Básica

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEA- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

DED- Diretoria da Educação a Distância

DEP- Diretoria da Educação Presencial

EA- Educação Ambiental

EaD- Educação a Distância

EJA- Educação de Jovens e Adultos

FHC- Fernando Henrique Cardoso

FMI- Fundo Monetário Internacional

FNDE- Fundo Nacional de desenvolvimento da educação

GEAM- Grupo de Estudo em Educação, Cultura e Meio Ambiente

IBCTI- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IE- Instituição de Ensino Superior

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPECE- Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará.
IPESs- Instituições Públicas de Ensino Superiores
IS- Instituição Superior
LDBen- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MC- Ministério das Comunicações
MEC- Ministério da Educação e Cultura
MPOG- Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
OIT- Organização Mundial do Trabalho
OMC- Organização Mundial do Comércio
ONG- Organização Não Governamental
ONU- Organizações das nações Unidas
PAR- Plano de Ações Articulados
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores em Educação Básica
PBLE- Programa Banda Larga nas escolas
PPC- Projeto Pedagógico do Curso
PCF- Paulo Cesar Farias
PDE- Programa de Desenvolvimento da Educação
PDS- Partido Social Democrático
PDT- Partido Democrático Trabalhista
PEE- Plano Estadual de Educação
PFL- Partido da Frente Liberal
PIEA - Programa Internacional de Educação Ambiental
PISA- Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PL- Partido Liberal
PLC- Projeto de Lei da Câmara
PLS- Projeto de Lei do Senado
PMDB- Partido de Mobilização Democrático Brasileiro
PMN- Partido da Mobilização Nacional
PNE- Plano Nacional de Educação

PNEA- Política Nacional de Educação Ambiental

PNUMA- Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PPGEDAM- Programa de Pós-Graduação em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia

PPS- Partido Popular Socialista

PRN- Partido da Reconstrução Nacional

ProNEA- Programa Nacional de Educação Ambiental

PROUNI- Programa Universidade para Todos

PSC- Partido Social Cristão

PSDB- Partido da Social Democracia Brasileira

PT- Partido dos Trabalhadores

PTR- Partido Trabalhista Renovador

PUC- Pontifícia Universidade Católica

REBEA- Rede Brasileira de Educação Ambiental

REUNI- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RUPEA- Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental

SEB- Secretaria de Educação Básica

SEDUC- Secretaria Estadual de Educação

SEED- Secretaria de Educação a Distância

SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SIBEA- Sistema Brasileiro de Informação em Educação Ambiental e Práticas Sustentáveis

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB- Universidade Aberta do Brasil

UFPA- Universidade Federal do Pará

UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

Lista de Gráficos

Gráfico 1Publicação de Teses por Linha de Pesquisa (2008-2014).....	35
Gráfico 2Gráfico2: Distribuição das Teses em EA: Ensino e Formação de Professores(as) por Área (2008-2014).....	36

Lista de quadros

Quadro 1: Planos econômicos entre 1986-1991	76
Quadro 2 Distribuição dos Municípios com IES por Estados – 2011	103
Quadro 3 Categorias e Unidades de análise.....	153
Quadro 4 Bibliografia da disciplina Fundamentos Teórico- Metodológicos do Ensino de Ciências.....	176
Quadro 5 Componentes curriculares da EA.....	191

Sumário

1.Introdução.....	16
2.Capítulo I: Caminhos da Pesquisa.....	19
2.1.Razões da Pesquisa.....	19
2.2.Da relação com a região à relação com o fenômeno de pesquisa.....	21
2.3.A Amazônia paraense: território de riquezas e lutas	26
2.4.Amazônia um lugar de contradições	31
2.5.Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa.....	36
2.6.Hipótese, tese e objetivos da pesquisa.....	42
2.7.Procedimentos da pesquisa.....	44
3.Capítulo II: A Formação de Professores no Brasil	48
3.1.A Política de Formação de Professores no Século XIX ...	49
3.2.A Política de Formação de Professores na Primeira República	54
3.3.A Política de Formação de Professores no Estado Novo	58
3.4.O Cenário Político Pós-Estado “Novo” (1945-1950).....	62
3.5.A Educação e a Formação de Professores na “Nova” Cena Política Brasileira	63
3.6.As disputas políticas e ideológicas sobre a educação: 15 anos de embates	65
3.7.A Formação de Professores no Regime Militar (1964-1985)	71
3.8.A formação de professores no contexto da luta pela democracia	75
3.9. A Lei de Diretrizes e Bases no cenário da abertura política: a saga da LDB na Câmara dos deputados – primeiro ato	78
3.10.A Lei de Diretrizes e Bases no cenário da abertura política: a saga da LDB na Câmara dos deputados – segundo ato.....	84
3.11.A Formação de professores no Brasil em números	96
3.12.O Sistema Nacional de Educação no Brasil e a Formação de Professores	103
3.13.A Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Formação de Professores	107
3.14.A Capes e a Formação de Professores	111

3.15. A Relação entre Fóruns Estaduais de Educação Permanentes e a Política Nacional de Formação Docente	115
3.16.A Rede Nacional de Formação Continuada	116
3.17.A Política Nacional de Formação de Professores e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR	117
3.18.A função social da escola: reflexões necessárias sobre a política de formação de professores.....	120
3.19.O descompasso entre a letra da lei e a prática social na formação de professores no Brasil	127
4.Capítulo III: A Educação Ambiental no cenário internacional.....	142
4.1.A Educação Ambiental no Brasil	148
5.Capítulo IV: Resultados da Pesquisa	153
5.1.A Educação Ambiental e a Formação de Professores... ..	154
5.1.1.A formação de educadores ambientais no Brasil: as contradições da formação de educadores em EA	154
5.1.2.Os caminhos e desafios da Política Pública de Educação Ambiental no Brasil.....	155
5.1.3.A Educação Ambiental e a formação inicial e continuada no Brasil	157
5.1.4.Educação Ambiental, Totalidade e a Interdisciplinaridade	173
5.1.5.Educação Ambiental Transformadora.....	195
5.1.6.Educação Ambiental e Currículo	201
5.1.7.Secundarização da EA na Formação de Professores .	205
6.Algumas Considerações.....	211
7.Bibliografia.....	217

1.Introdução

Estudar a formação de professores e em particular a função social da Educação Ambiental nessa formação e na realidade política, social, cultural e geográfica da Transamazônica se tornou um desafio intelectual e um prazer existencial que vieram a despertar em mim um compromisso político-ideológico com uma educação eminentemente popular, emancipada e conectada aos interesses de diferentes grupos e da classe trabalhadora, incluindo aí grupos sociais excluídos e oprimidos (usando aqui uma categorização Freiriana) pelas condições materiais de existência.

O desafio existencial se impôs quando minhas convicções e certezas a respeito da educação e da formação de professores – construídas a partir de experiências reais, mas próprias da realidade urbana (também diversa) e de um academicismo estéril desenvolvido a partir de abstrações desconectadas do mundo – foram insuficientes frente àquela realidade jamais imaginada e experienciada por mim.

A realidade socioambiental Transamazônica me motivou a (re)pensar e (re)avaliar as concepções de educação, de compromisso social, de dedicação, como também o sentido da dimensão do educar e ser educado que trazia comigo. Não obstante avaliar a condição do ser “professor” – uma condição que transcende a função de professor, ministrar aulas ou ensinar – passei a me sentir como um ser social em desenvolvimento, inconcluso, em constante transformação; metamorfoseando-me no processo de relações particulares entre eu e os incontáveis elas/eles, coisas e processos.

O prazer intelectual emerge da própria imposição do fenômeno em relação a mim. Nesse contexto dentre as minhas inúmeras visitas à região Transamazônica fui sentindo que havia algo que me inquietava e que era preciso identificar e pesquisar; não compreendia bem o que era, até que a própria concretude do fenômeno se fez perceber. Todavia, logo descobri que perceber o fenômeno não implicava necessariamente em conhecê-lo e compreendê-lo. Nesse momento me aproximei de forma intensa do Materialismo Histórico e Dialético, e mergulhei no estudo sobre ele e, concomitantemente com minha inquietação, sobre o fenômeno de pesquisa.

O sentido do estudar se reconfigurou e as razões que me moviam a estudar por horas não mais se circunscreviam a elevação de uma qualificação com fins limitados, de uma colocação no mercado de trabalho ou acúmulo de conhecimento, pois: “A consciência, nesta medida e sentido, é o órgão e médium decisivo da reprodução social: sem ela não há mundo dos homens” (LESSA, 2014, p.93). Sendo assim, o sentido do estudar está diretamente relacionado, ligado às lutas sociais, à emancipação da educação e, sobretudo, à emancipação humana.

Foi a partir desses dois momentos que mergulhei na pesquisa e passei a analisar o fenômeno “a Educação Ambiental (EA) na Formação de Professores no curso de licenciatura em Pedagogia ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Altamira, em parceria com o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR)”. Tendo como hipóteses: 1- Há determinações no currículo do curso de pedagogia que estão sendo ignoradas na formação de professores da Educação Básica, desenvolvido pela UFPA/PARFOR, no Campus de Altamira, as quais impedem a EA ser relevante no processo dessa formação, legitimando assim os interesses do capital, corroborando para o fortalecimento de processos educacionais alienantes e alienadores; 2- A natureza ontológica da formação de professores para a Educação Básica realizada pelo Curso de Pedagogia, na modalidade PARFOR pela UFPA/Altamira, desenvolve práticas pedagógicas fragmentadas pela ausência da compreensão ambiental da unidade natureza/ser humano/sociedade.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é compreender a função social da EA na formação dos professores no curso de Pedagogia/UFPA/PARFOR/Altamira. Sendo os objetivos específicos: 1- Conhecer, compreender e explicar as relações e interligações sociais presentes nos processos de formação de professores no curso de pedagogia/UFPA/PARFOR/Altamira e como a EA se reflete na proposta de prática pedagógica do curso; 2- Identificar e analisar que impactos político-pedagógicos a EA produz na formação de professores do curso de Pedagogia/UFPA/ PARFOR/Altamira no exercício da docência.

Dado os objetivos, essa pesquisa tem duas teses, a saber: 1- A EA não se apresenta relevante no processo de formação dos professores/discentes proporcionado pelo curso de licenciatura em Pedagogia/UFPA/PARFOR/Altamira e, 2- A Educação Ambiental no processo de formação de professores do curso de

licenciatura em Pedagogia/UFPA/PARFOR/Altamira está associada à concepção conservadora de educação, legitimado por interesses político-ideológicos que favorecem a reprodução hegemônica do arbitrário cultural das classes dominantes.

O aporte teórico metodológico da pesquisa é o Materialismo Histórico e Dialético; metodologicamente utilizamos como procedimento auxiliar a análise documental e a pesquisa bibliográfica. Apropriamos-nos da análise imanente como metodologia para análise deste estudo.

A escolha do fenômeno “a Educação Ambiental no curso de licenciatura de Pedagogia/PARFOR realizada pela Universidade Federal do Pará no campus de Altamira”, é motivada por minha trajetória profissional – principalmente após assumir, como professor, as disciplinas no curso de licenciatura em Pedagogia/UFPA/PARFOR – e pela relação afetiva, política e ideológica desenvolvida com grupos sociais da região.

A escolha por estudar o curso de pedagogia no campus da UFPA em Altamira/Pará não foi ocasional, mais uma escolha que tem como fundamento a importância estratégica socioambiental e política da região Transamazônica no cenário local, regional e global.

No conjunto do relatório, essa tese ficou estruturada em seis seções. A primeira seção é a introdução, em que se compreende como sendo a síntese do trabalho; a segunda seção apresenta os caminhos da pesquisa (justificativa, objetivos, hipóteses, tese e metodologia); a terceira seção trata da questão teórica, em que apresentamos a história da formação de professores no Brasil do século XIX até a primeira década do século XXI; a quarta seção trata da EA no contexto internacional e nacional; na quinta seção é realizada a análise dos resultados; e a sexta e última seção traz as considerações finais do estudo.

2. Capítulo I: Caminhos da Pesquisa

Neste capítulo são apresentadas as razões que me levaram a empreender a pesquisa, as características gerais da região onde o estudo acontece, bem como as características do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e a minha relação com o fenômeno estudado.

2.1. Razões da Pesquisa

Toda pesquisa exige justificativas, mesmo assim reconheço que elencá-las não é uma tarefa fácil e nem simples. Dessa forma, procuro registrar a seguir as principais razões que me conduziram a estudar a EA na formação de professores no PARFOR/Pedagogia/UFGPA/Campus Altamira.

A EA na formação de professores para Educação Básica realizada pela Universidade Federal do Pará, no campus de Altamira, por meio do PARFOR, que aqui apresentamos como fenômeno de investigação, tem a ver com a minha trajetória profissional enquanto docente, principalmente após assumir algumas disciplinas no curso de Pedagogia no referido Programa de Formação, bem como com a minha relação afetiva desenvolvida ao longo do processo de formação com os discentes/professores¹ e grupos da região. Por fim, essa pesquisa é motivada em razão da inquietude frente ao questionamento se essa é a formação adequada às necessidades educacionais, políticas e culturais das populações da região.

Assim, descrevo, no corpo da tese, as vivências que justificam essa pesquisa, pois refletem não só a problemática a ser estudada, mas muito do meu fazer pedagógico, no espaço e no tempo de minha história de vida, baseada nas práticas e aprendizagens que determinam a minha forma de ser e compreender a realidade.

A escolha por estudar o curso de pedagogia no campus da UFGPA em Altamira/Pará não foi ocasional, mas uma escolha que tem como fundamento a importância estratégica socioambiental e política da região no cenário local, regional e global.

O Município de Altamira por suas características singulares (maior representatividade territorial, relevância econômica, política e alta concentração da

¹ Referimo-nos nesse trabalho aos alunos do curso de Pedagogia como discentes/professores, por entendermos que os mesmos assumem uma dupla e complexa função nesse processo, professores e alunos.

diversidade cultural da região da Transamazônica) é um polo geopolítico importante, zona de convergência para outros municípios menores e de menor expressão econômica e política; é também uma região marcada pelas lutas sociais, atualmente a maior expressão dessas lutas é a resistência à implantação do polêmico projeto de construção da usina hidrelétrica de Belo Monte.

Além desses conflitos na região, existem problemas relevantes quanto à qualidade da Educação Básica e outros relativos ao elevado número de professores sem formação específica para atuarem nas redes municipais e estaduais da Educação Básica.

Frente a tais conflitos e outras necessidades, a UFPA implementou no campus de Altamira, o PARFOR, que entre outros cursos, destaca-se a licenciatura em Pedagogia, cuja finalidade é qualificar professores em áreas específicas, conforme determina a legislação educacional brasileira, para o exercício do magistério com o objetivo de diminuir ou, até mesmo, eliminar o trabalho de professores sem a formação necessária ao exercício da docência na Educação Básica, objetivando assim, a “qualidade da educação na região”.

Dessa forma, estudar a EA na formação de professores proposta pela Universidade Federal do Pará/Altamira-PARFOR, na particularidade da Amazônia paraense, torna-se necessário, uma vez que é preciso compreender a função social da educação e particularmente a função política, pedagógica e social da EA na formação de professores e seus impactos no desenvolvimento educacional, político, social, cultural e econômico nas vidas das pessoas e da própria região, principalmente frente à importância da floresta Amazônica para a vida do planeta.

Todavia, sabe-se que para a realização de tal empreendimento é necessário estar atento aos processos históricos em curso, reconhecendo que é sobre o *Post Festum* que nos debruçamos para compreender a realidade.

2.2. Da relação com a região à relação com o fenômeno de pesquisa

Além das razões expostas até aqui, preciso reforçar a minha relação com a região e com o fenômeno material social de pesquisa, descrevendo minha inserção no Estado do Pará e posteriormente na região da Transamazônica.

Conheci o Estado do Pará em 2003. Minha inserção na região ocorreu pelo sudeste do Estado, especificamente pelo município de Canaã dos Carajás, nas proximidades dos municípios de Redenção, Rio Maria, Xinguara, Sapucaia, Parauapebas, Curionópolis, Eldorado dos Carajás e Marabá.

Como muitos que me antecederam, resguardada a particularidade do interesse de cada um, o que me levou a deixar a Bahia e ir para o Pará foram as oportunidades de trabalho que a região proporcionava. O sonho de uma vida melhor movimentava os fluxos migratórios para a região.

Assim, ali atuei como professor e diretor na Escola de Ensino Fundamental João Nelson dos Prazeres Henrique (5ª a 8ª séries); dirigi a primeira Escola Estadual de Ensino Médio regular da cidade, atuei como supervisor educacional, coordenador pedagógico da Associação Itakyra (instituição sob o controle da empresa Vale) e fui Secretário Municipal de Trânsito e Transportes na gestão do Governo do Partido dos Trabalhadores (PT), entre os anos de 2005-2008.

Dada as demandas da vida, em 2009 me transferi para Belém (capital do Estado do Pará); a minha transferência foi condicionada pela aprovação para o Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia (PPGEDAM), na Universidade Federal do Pará.

No curso de mestrado tive como orientadora a professora Dra. Marilena da Silva Loureiro, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do PPGEDAM, além de coordenadora do Grupo de Estudo em Educação, Cultura e Meio Ambiente (GEAM), o qual agrega, ainda hoje, o projeto de EA no porto de Belém, Terminal Petroquímico de Miramar e Porto de Barcarena, e o Projeto de EA da BR 230 (Transamazônica).

Em 2010, sob a coordenação da professora Marilena Loureiro, ingressei no Programa de Educação Ambiental da BR 230². A partir dessa inserção no

² O Programa de Educação Ambiental da BR 230 tinha como objetivo promover a “consciência” ambiental nos grupos sociais impactados positiva ou negativamente com a pavimentação da BR 230.

referido programa de EA me aproximei da Transamazônica, do perímetro entre Marabá e Uruará, já nas proximidades da BR 163 (Cuiabá/Santarém).

Em minhas viagens à região, entre os trechos em que eram realizadas atividades de EA, fui ouvindo as histórias, os lamentos, as expectativas, a esperança, os sonhos e as decepções das pessoas. Muitas dessas viagens foram realizadas em vans, um meio de transporte terrestre muito utilizada na região. As vans são transportes populares amplamente acessíveis. A preferência da população por esse tipo de transporte se dá pela facilidade com que as vans superam os obstáculos da estrada no período das chuvas e pelos baixos custos para os passageiros.

Nesses veículos as pessoas manifestavam em conversas coletivas suas representações sociais da realidade. Ao percorrer a Transamazônica vivenciando o cotidiano daquelas pessoas, fui me aproximando das manifestações que delineavam esse fenômeno que a mim clama por estudo.

No GEAM tive contato com a professora Maria Ludetana Araújo, que posteriormente viria a ser a Coordenadora do curso de Pedagogia da UFPA/PARFOR/. Pela relação de aproximação e por minha formação, recebi o convite para ser professor bolsista do curso de Pedagogia/UFPA/PARFOR. Em 2010 comecei a minha caminhada no curso de Pedagogia/UFPA/PARFOR pela cidade de Jacundá na região sudeste do Estado. Após Jacundá, ministrei em Marabá, Altamira, Uruará e Almeirim.

As experiências com o PARFOR foram ricas e surpreendentes. As turmas do curso de Pedagogia apresentavam uma complexa e heterogênea organização; na sua maioria, eram formadas por professoras/professores que atuam na zona rural dos municípios e exercem sua atividade educativa em escolas multisseriadas, os quais exercem a profissão quase sempre sem formação para área de sua atuação. Essas turmas também eram formadas por professores que atuam em escolas da zona urbana, alguns com formação superior em áreas distintas da exigida para o exercício do magistério.

Nessa trajetória pela Transamazônica, dialogando com diferentes pessoas, com diferentes compreensões de mundo e manifestações culturais, com diferentes intelectuais, vivenciando inúmeros “espantos”, fui observando que haviam

contradições não percebidas, outras não compreendidas no processo de formação de professores no curso de Pedagogia/UFPA/PARFOR/Altamira.

As vivências com esse Programa (PARFOR) foram surpreendentemente ricas, à medida que, no cotidiano da sala de aula, a curiosidade epistemológica apresentada pelos educandos me causava espanto, pela originalidade das questões e suspeitas que levantavam em meio aos nossos diálogos.

Aquelas aulas, aqueles encontros com os discentes/professores, em sua maioria, professoras da “escola rural”, que lecionavam em escolas multisseriadas no interior do interior da Amazônia paraense causava em mim essa situação de espanto. Para Freire, estar atento como professor, principalmente em sala de aula, significa estar disponível ao “Espanto”, que é um momento do processo, em cujo as “coisas” passam do limite, que eu – como professor daquele grupo, poderia esperar. O espanto revelou para mim a busca de saber daqueles alunos.

Assim, comecei assim a perceber que compreender as manifestações das contradições exigia outra compreensão de mundo, do homem e da realidade. Embora me sentisse instigado pelo espanto daquela realidade, não sabia bem como lidar com ela e nem como compreendê-la adequadamente. As perguntas se multiplicavam e as respostas sempre muito longínquas não atendiam às questões que me fazia como exigências da realidade.

Enquanto viajava pelo interior do Estado do Pará pelo PARFOR para ministrar aulas, ainda era aluno do mestrado e trabalhava no texto de dissertação, cujo fenômeno material versava sobre a EA, o que me possibilitou observar que parecia ter algum problema na formação de professores e, em particular, no processo de inserção da EA na formação pelo curso de Pedagogia/UFPA/PARFOR/Altamira; percebia, também, que havia contradições na minha própria prática enquanto professor do curso de Pedagogia/PARFOR, sobretudo como sabedor do significado da EA para a formação daqueles professores.

Nesse contexto, as contradições do curso se multiplicavam e os meus conflitos enquanto professor e pesquisador se intensificavam. Assim, emergiu a necessidade de investir na formação específica em EA. Esse tempo de mestrado e professor do curso de Pedagogia/PARFOR me levou ao interesse pela formação docente e a EA como suporte interdisciplinar e transversal para toda e qualquer

formação humana. Assim, no final de 2011 me informei sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA da Universidade Federal de Rio Grande - FURG e, influenciado pelas condições que me engendraram, me organizei e participei do processo de seleção para cursar nesse programa o doutorado em EA em Rio Grande-RS. Cheguei a essa cidade sem conhecer absolutamente ninguém, assustado e com medo, porém fui acolhido de forma carinhosa pelas pessoas, pela instituição (PPGEA/FURG) e pela cidade.

Foi esse acolhimento oferecido pelo Programa, enquanto universidade, a vontade de retornar à pesquisa, agora em um curso específico de doutorado em EA, que me levou a ousar, me transferindo para a cidade do Rio Grande quando da seleção como aluno especial, na conformidade do Regimento do PPGEA.

No mesmo ano tive a alegria de conhecer, na aula inaugural, o professor Luís Fernando Minasi que me convidou a participar como aluno especial e ouvinte de duas disciplinas que ministrava: Leituras de Paulo Freire e Metodologia da Pesquisa em EA.

A convivência nas aulas com o referido professor me levou a participar do grupo de estudo Pão, Manteiga e Marx: café de sábado. Esta participação no grupo foi fundamental para meu desenvolvimento intelectual no ano de 2012 e para a minha inserção como aluno regular no PPGEA.

No Pão, Manteiga e Marx as relações só se fortaleceram e as exigências quanto aos estudos se intensificaram. Aprendi a importância de compreender o mundo sob a concepção mais próxima possível da realidade. Passei a valorizar cada momento dedicado ao estudo e com isso estou aprendendo a degustar a vida com todas as suas contradições, mesmo sabendo que no fim do caminho, enquanto indivíduos, o que nos resta de certo é a morte, processo dialético da vida, que precisa ser compreendido como próprio da materialidade histórica.

Com o professor Luís Fernando Minasi e os meus colegas do Pão, Manteiga e Marx, fui consolidando a convicção da necessidade de estudar a EA no fenômeno formação de professores. Nos nossos intermináveis debates sobre o tema, fui entendendo a necessidade de me aventurar nesse caminho tão cheio de penumbras para mim.

Como diz Fernando Teixeira de Andrade (s/d, p.01)³:

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já não têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia... E se não ousarmos fazê-la, teremos ficado para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Teixeira de Andrade nos ajuda, por meio de suas metáforas, a compreender a necessidade de abandonarmos o comodismo e o conforto das coisas naturalizadas e dadas como postas, bem como a importância de ousarmos perante o desconhecido.

Portanto, tenho consciência que trilhei por caminhos nada fáceis e aventurei-me nas estradas sinuosas e desafiadoras na realização dessa pesquisa, mas sei que essas mesmas estradas são as estradas que me possibilitarão conhecer, entender, analisar e explicar não só o fenômeno de pesquisa, mas, sobretudo, transformar o mundo, dentro de seu processo histórico. Como sabemos, o conhecimento “enquanto ciência” é apenas histórico por ter sido nossa criação. Isso significa, nesse estudo, compreender que o conhecimento que estamos trazendo aqui, elaborado por meio dessa pesquisa, hoje não é exatamente a repetição de ontem, nem o ponto final desse conhecimento. No amanhã sempre haverá conhecimentos que explicarão o “não-científico” de hoje.

Certamente o conhecimento de hoje deixará de ser – é nesse sentido que trazemos dessa trajetória a convicção de que o educador em exercício precisará/deverá ter sua linguagem adequada à linguagem do educando do PARFOR. Assim, precisamos saber manejar a linguagem de modo que ela seja comunicante.

Parafraseando Paulo Freire, podemos dizer que o educador ambiental tem no seu horizonte utópico um sonho, o desaparecimento da “desigualdade social”, da desigualdade ecológica e do Estado burguês. Mas, se pensarmos no momento presente, a nossa preocupação é com o tamanho das desigualdades sociais e ecológicas e o modo de interferir desse Estado burguês no viver humano.

O conjunto de acontecimentos em que me envolvi e fui envolvido pelas condições que criava associados à importância estratégica da região Amazônica, do processo de construção da hidrelétrica de Belo Monte e da pavimentação da BR

³ Este texto encontra-se em domínio público na internet. O mesmo não faz referência ao ano de publicação e nem editora.

230, determinaram a minha escolha por pesquisar sobre “EA na formação de professores no curso de Pedagogia/UFPA/PARFOR Campus Altamira”.

2.3.A Amazônia paraense: território de riquezas e lutas

A região da Transamazônica é uma vasta extensão territorial constituída por um complexo conjunto de grupos/comunidades, cidades, vilas, floresta, rios e biomas; uma região socialmente plural e ambientalmente diversa.

Um território marcado por antinomias, resultantes de embates produzidos geralmente pelas relações antagônicas do modo de produção capitalista que na maioria das vezes se contrapõe ao modo de produção e reprodução dos grupos/comunidades ali estabelecidos.

A partir dos anos de 1970, sob o auspício da ditadura militar no governo de General Emílio Garrastazu Médici, com a justificativa de que a região Amazônica era estratégica na política de desenvolvimento econômico para Brasil, os militares colocaram em ação o projeto de integração da Amazônia ao mercado internacional, cujo objetivo foi colocar à disposição dos conglomerados econômicos as riquezas da região, por meio de concessão do Estado. O principal argumento utilizado para justificar a aplicação do Plano de Desenvolvimento da Amazônia consistia na integração da Região Norte e Nordeste ao centro do desenvolvimento econômico do país, Sul e Sudeste, além da integração internacional do Brasil com o Peru e a Venezuela.

Assim,

O governo militar, após efetivo controle das forças de oposição, transformou a região amazônica em área de expansão capitalista para grupos capitalistas nacionais e internacionais, impondo às massas a mais estúpida exploração da mão de obra (PICOLI, 2006, p.34).

Segundo Picoli (2006, p.39), o grande objetivo do governo militar era entregar as riquezas da Amazônia, através de concessões do Estado, às forças econômicas da época. De acordo com Picoli (2006, p.39), entre 1966 e 2001, a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia distribuiu R\$ 10.684.474.105,07 a projetos desenvolvidos nos nove Estados que compõem a Amazônia Legal Brasileira. É relevante destacar que desse montante pouco foi investido na própria região, “pois o principal objetivo foi beneficiar grupos econômicos e políticos que sustentam o projeto capitalista brasileiro” (PICOLI, 2006, p.39).

Ao longo de quase meio século, em razão desse projeto, sonhos foram destruídos por promessas não cumpridas, fruto de mentiras anunciadas como verdades que em nada se relacionavam com as necessidades das pessoas que ali viviam ou que ali chegaram.

Pois:

O projeto de colonização da última fronteira brasileira, elaborado pela ditadura militar, não teve como objetivo assistir o caboclo da região, os problemas da seca do Nordeste, os problemas sociais do Sul do país, muito menos beneficiar a grande maioria da população brasileira marginalizada e despossuída. Esse projeto foi elaborado para beneficiar principalmente as grandes empresas nacionais e internacionais. Nasceu com a finalidade de colocar os produtos da Amazônia no mercado mundial e, por intermédio dos militares, internacionalizar a região com a expansão de grandes conglomerados capitalistas (PICOLI, 2006, p. 49).

Todavia, o tempo, com o seu passar ininterrupto e irreversível, muitas vezes regado por abstrações mitológicas ou elevado à condição de “curandeiro” – pois, para muitos esse é o “melhor remédio” para os mais difíceis problemas da vida – foi a testemunha ocular e incansável do abandono impetrado pelo Estado aos muitos que foram iludidos a irem à região pelo sonho de melhorar suas condições de vida. Um Estado que atuou decisivamente como mediador dos interesses dos grupos econômicos na região e é responsável direto pela expropriação dos grupos/comunidades que ali resistem, sobrevivem (PICOLI, 2006, p.46).

Nesse contexto, a BR 230 foi a catalisadora desses sonhos, mas também foi e/ou é muitas vezes o grande pesadelo das pessoas que vivem e dependem dela; por isso, os sonhos e pesadelos “renascem” como uma fênix, ou melhor, se reerguem da lama ou poeira da própria BR 230.

Ernani Chaves, antropólogo paraense, em forma de narrativa literária, expõe os ideais de um Estado autoritário e denuncia a arbitrariedade dos governos em detrimento dos desejos e sonhos dos povos da região Transamazônica. Uma negação clássica da relevância dos povos da Amazônia em razão dos “interesses nacionais” e a materialização da violência histórica estabelecida sobre esses povos. Uma brutal negação do ser-para-si dos povos da Amazônia.

Para o antropólogo:

[...] a integração e a ocupação da Amazônia tornou-se uma palavra-chave e um objetivo geopolítico fundamental. Integração passou a ser um princípio básico, aplicado prioritariamente ao Norte e ao Nordeste, regiões consideradas altamente “problemáticas”. Regiões estratégicas, de “segurança nacional”. O *slogan* “integrar, para não entregar” sintetizava a

preocupação com as terras inóspitas, sejam aquelas devastadas pela seca e pela aridez, sejam as que a floresta tornava impenetráveis ao homem (CHAVES, 2010, p 01).

Enquanto recursos discursivos, “integrar” e “desenvolver” escondem e dissimulam interesses políticos e econômicos próprios das classes dominantes associado ao Estado autoritário. Estado e burguesia, sócios incontestes com suas diferentes formas de organização e atuação, foram se sobrepondo às imperativas necessidades que movimentam os grupos/comunidades na sua relação sociometabólica com a natureza, impossibilitando-lhes a própria reprodução social. Uma vez que é nesse processo de transformação da natureza pelo trabalho que o ser humano transforma a natureza e é transformado. “O trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil” (MARX, 2008, p.64), um trabalho indispensável à existência do ser humano.

Podemos assim dizer que os grandes projetos de desenvolvimento, a pavimentação da BR 230, o agronegócio e a construção da hidrelétrica de Belo Monte desenvolveram profundos impactos socioambientais sob os grupos/comunidades da região Transamazônica, pois esse modelo de desenvolvimento econômico era e é incompatível com as reais necessidades dos grupos/comunidades que ali habitam. Segundo Delfim Netto, Ministro da Justiça na época e um dos cérebros do projeto de desenvolvimento do governo militar, “exportar é o que importa” (2015, p.01).

Dessa forma, “A filosofia de entrega do patrimônio brasileiro e a internacionalização dos espaços deixaram grandes sinais de expropriação dos recursos naturais, minerais, florestais, dos solos, à custa dos índios e dos trabalhadores” (PICOLI, 2006, p.47).

Assim, o “integrar” nada mais pode ser do que entregar as riquezas dos Amazônidas às mãos das grandes empresas e corporações nacionais e internacionais, deixando aos grupos/comunidades o ônus do pseudodesenvolvimento; fazendo desta região uma “Zona de Sacrifício” para seus habitantes. Denomina-se “zona de sacrifício” as áreas/localidades “escolhidas” para serem implementados empreendimentos com alto potencial poluidor ou aquelas em que são praticadas atividades de grande agressividade ao meio ambiente (físico e

humano); geralmente essas áreas/localidades são povoadas por comunidades de baixa renda (SANTOS e MACHADO, 2013, p. 199)⁴.

Dentro desse contexto de desestabilização do modo de vida dos grupos/comunidades na Transamazônica, emergem movimentos de resistência. Dessa forma, com os primeiros anúncios da construção de Belo Monte (década de 1970) nasce o movimento social Xingu Vivo, cujo objetivo foi combater a implementação da Hidrelétrica de Belo Monte, em razão dos impactos socioambientais que produziria principalmente sobre indígenas, ribeirinhos, quilombolas etc., e defender suas tradições e sua cultura, com a intenção de assegurar a gestão social dos bens naturais, barrar o extermínio dos povos da floresta, preservar as riquezas naturais da região e combater as injustiças sociais, pois a região da Transamazônica é hoje uma área de efervescência de conflitos, “o mundo do tudo é possível é um mundo aterrorizante, onde o Direito não põe limites”, afirma a Procuradora da República Thais Santi⁵.

Ao longo de 30 anos, o movimento Xingu Vivo vem lutando para que os diversos grupos/comunidades da região tenham assegurado seu modo particular de organização econômica, social, política e cultural. É importante enfatizar que esses grupos/comunidades não deveriam ser obrigados a abandonar seu modo de vida, porque esses modelos de organização social não se compatibilizam com a lógica social vigente, regida pelos pressupostos econômicos capitalistas.

Segundo D. Erwin Krautler⁶:

Os indígenas forçosamente serão desterrados para outros locais. Muitos já se transferiram para a cidade e perderam sua cultura, seus costumes e sua maneira própria de organizar-se em comunidade. Lamentavelmente, grande número sucumbe aos vícios dos brancos.

É também importante registrar que os impactos socioambientais que têm inviabilizado a reprodução social desses grupos/comunidades, além de levar ao colapso sua organização social, colocam-os sob o iminente risco de desaparecimento. Em decorrência de que para as populações tradicionais (ribeirinhos, quilombolas, indígenas e outras) a vida em seus territórios é organizada

⁴ Ver esse debate no artigo “Extremo sul do Brasil: uma grande “zona de sacrifício” ou “Paraíso de Poluição”.

⁵ Afirmação feita em entrevista ao Jornal de Todos os Brasis em dezembro de 2014. <http://jornalggn.com.br>

⁶ Bispo Prelado do Xingu, no Estado do Pará. Entrevista dada ao jornal Brasil de Fato em janeiro de 2015. <http://www.brasildefato.com.br/node/31027>

de forma a garantir que a reprodução social de sua comunidade estivesse assegurada; trata-se de um modelo de organização pautado na relação de coexistência ser humano/natureza. Sendo assim, submetê-los a um modelo de desenvolvimento que negue essa relação com os meios de reprodução social historicamente estabelecidos é condená-los à extinção, pois segundo Thais Santi: “Os índios se enfraqueceram, se fragmentaram, a capacidade produtiva deles chegou a zero, os conflitos e o preconceito aumentaram”. É um processo de etnocídio indígena, conclui Thais Santini.

Esse processo, equivocadamente chamado de “desenvolvimento regional”, vem gerando entre os diversos setores sociais (movimentos sociais, ONGs, sindicatos, universidade etc.) e os diversos povos tradicionais da região (índios, comunidades quilombolas, ribeirinhos e outros) inquietações, insatisfações, angústias e medo, pois não são respeitados nem contemplados pelo modelo de desenvolvimento proposto/imposto pelas políticas públicas desse Estado burguês. Estado que se mistura com os empreendimentos para garantir os interesses das forças econômicas, mesmo que isso custe a vidas dos povos da Amazônia (THAIS SANTI, 2014).

Certamente que a falta de respeito não é fruto de uma idealização desses grupos/comunidades, mas um fenômeno social material concreto sensível. É evidente que quando esse fenômeno é analisado sob a perspectiva científica, identifica-se prontamente que sob a égide desse modelo de desenvolvimento, não há qualquer possibilidade de assegurar aos grupos/comunidades da região uma organização social “sustentável” que respeite seu modo de produção e reprodução social, sua relação com a natureza e com os seres humanos.

Nesse cenário, o interesse ecológico, político e econômico da região Transamazônica para o Estado do Pará, para o Brasil, para a América Latina e para o mundo, tão cantado em prosa e verso pelos defensores da política econômica desenvolvimentista, não leva em consideração as condições múltiplas que compõem a organização social, econômica, política e cultural dos grupos/comunidades da região. Desconsideram a forma própria de vida desses, considerando tão somente o aspecto econômico sob a matriz de um modo de produção que tem na sua essência o caráter destrutivo. Portanto, as tomadas de decisões sob esse referencial só interessam ao capital e a seus agentes.

2.4. Amazônia um lugar de contradições

Há aproximadamente seis séculos, a região Amazônica vem sendo explorada pelos Estados-nação. Sua vasta riqueza hídrica se constituiu em uma extensa malha para navegação (50 mil quilômetros de rios navegáveis) e penetração dos colonizadores em seu território. Além das vias navegáveis, a região abriga 80% das variedades de vida do planeta e é a maior floresta tropical do mundo. Nesse gigantesco ecossistema há minério e outros valiosos elementos naturais que despertam a cobiça do capital nacional e internacional.

A natureza em sua totalidade na Amazônia é reconhecidamente rica em biodiversidade; agrega uma multiplicidade expressiva de espécies, tanto animal quanto vegetal. Esta riqueza é relevante para a própria organização do macro sistema do planeta, bem como para a organização da vida dos próprios ecossistemas locais.

Segundo a Agência Nacional de Águas (s/d, p. 01):

A Amazônia é conhecida mundialmente por sua disponibilidade hídrica e pela quantidade de ecossistemas, como matas de terra firme, florestas inundadas, várzeas, igapós, campos abertos e cerrados. Abriga, ainda, uma infinidade de espécies vegetais e animais: 1,5 milhão de espécies vegetais catalogadas; três mil espécies de peixes; 950 tipos de pássaros; e ainda insetos, répteis, anfíbios e mamíferos.

A bacia Amazônica é formada pela bacia hidrográfica do Rio Amazonas e é composta pelas bacias hidrográficas dos rios da Ilha de Marajó, além das bacias hidrográficas dos rios situados no Estado do Amapá que deságuam no Atlântico Norte (Resolução CNRH⁷ n° 32, de 15 de outubro de 2003), perfazendo um total de 3.869.953 km² (ANA, s/d, p. 01).

Segundo a Agência Nacional de Águas (s/d, p. 01):

A bacia hidrográfica do rio Amazonas é constituída pela mais extensa rede hidrográfica do globo terrestre, ocupando uma área total da ordem de 6.110.000 km², desde suas nascentes nos Andes Peruanos até sua foz no oceano Atlântico (na região norte do Brasil). Esta bacia continental se estende sobre vários países da América do Sul: Brasil (63%), Peru (17%), Bolívia (11%), Colômbia (5,8%), Equador (2,2%), Venezuela (0,7%) e Guiana (0,2%).

Além da navegação, a riqueza hídrica da Amazônia ganha maior relevância dado que concentra aproximadamente 20% da água doce do planeta. Uma riqueza cada vez mais preciosa e disputada. De acordo com a *Food and Agriculture Organization of the United Nations* (FAO) esse número é o dobro de

⁷ Conselho Nacional de Recursos Hídricos.

todos os rios da Austrália e da Oceania, 42% superior ao da Europa e 25% maior do que aqueles do continente africano.

No que tange aos recursos naturais, podemos ainda destacar a riqueza, tanto em quantidade quanto em qualidade do mineral existente no solo da Amazônia. A região amazônica agrega em seu território uma quantidade expressiva de jazidas de minérios, que têm de ouro a petróleo. Essa riqueza mineral coloca a região Amazônica numa posição estratégica no cenário mundial de comércio de minério. Segundo Santos (2002, p. 127), “A Amazônia corresponde a uma das maiores regiões da Terra – ainda desconhecida – com potencialidade para a descoberta de bens minerais”.

A maioria dos depósitos de minérios metálicos no mundo está situada em terrenos pré-cambrianos, o mais longo período de formação da crosta terrestre que, segundo os cálculos dos geólogos, inicia com a solidificação do planeta, a 570 milhões de anos atrás. Na região Amazônica, a área de pré-cambriano é de aproximadamente 40%, daí a potencialidade mineral desta região (SANTOS, 2002, p. 128).

Dado a sua riqueza a região tornou-se uma fronteira de expansão de capitais. Segundo Picoli (2006),

Os recursos naturais, tanto os florestais quanto os minerais e os projetos agropecuários, servem de alavanca para as empresas capitalistas se instalarem nesta vasta região, sempre com a finalidade de agregar aos produtos e acumular riqueza... (PICOLI, 2006, p.151).

Nesse cenário sensível e complexo, emerge o discurso sobre a necessidade de investir na formação dos sujeitos; do ponto de vista do Estado, “investir” na educação formal, com foco nos indicadores de avaliação (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Prova Brasil, *Programme for International Student Assessment (PISA)*, etc.).

Na perspectiva do Estado, a necessidade de “investir” na educação justifica-se por duas razões centrais: a baixa qualidade da educação e a baixa qualificação dos professores, que segundo o Governo Estadual e Federal compromete o “desenvolvimento” e a segurança ambiental da região, particularmente da região Transamazônica no Estado do Pará.

Segundo o INEP (2014), entre 2009 a 2013, a média do IDEB no 4º/5º⁸ anos no município de Altamira foi de 4.6; no 8º/9º anos 4.0; no município de Brasil Novo, a média do IDEB do 4º/5º anos foi 4.2, já para o 8º/9º anos foi 3.8; no município de Medicilândia, a média do IDEB do 4º/5º anos foi de 3.7, enquanto para 8º/9º anos a média foi de 3.9. Estes indicadores aos olhos do Estado são baixos e revelam a baixa qualidade da Educação Básica no Estado do Pará e na região.

Ainda de acordo com o Observatório do Plano Nacional de Educação, em 2013, no Estado do Pará, 5.5% (4.617) dos professores não era licenciado e 56.3% (47.518) possuíam formação superior, dos quais, 50.8% (42.901) são professores licenciados.

No mesmo período, no município de Altamira 62.3% (743) dos professores possui curso superior, 55.8% (666) são licenciados e 6.5% (77) não; no município de Brasil Novo, 56.4% (124) dos professores graduados em curso superior, sendo que 53.6% (118) são licenciados e 2.7% (6) são bacharéis em áreas diversas; em Medicilândia, 37.7% (100) dos professores têm curso superior, dentre os quais 33.6% (89) são licenciados, outros 4.2% (11) sem licenciatura.

De fato os indicadores utilizados para medir a “qualidade” da educação no Estado do Pará apontam para uma situação delicada no sistema de ensino do Estado e na região foco de estudo. Porém, o que as análises desses indicadores não revelam são as causas essenciais que promovem o quadro dramático da educação na região. Circunscrever a crise da educação pública do Brasil e particularmente da região da Transamazônica a indicadores meramente quantitativos, nota baixa no IDEB e ao déficit de formação superior dos professores é um reducionismo, uma simplificação que acaba escondendo as causas centrais dessa crise.

Sendo assim, a partir dessa justificativa, o Governo Federal, pelo Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009)⁹, institui o PARFOR, cujo objetivo é:

Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País (BRASIL/CAPES, 2010, p.01).

⁸ A meta nacional para o ensino fundamental era 5.0.

⁹ O Decreto 6.755/2009 foi revogado pelo 8.752/2016.

Logo, o PARFOR é criado, segundo o MEC, para fazer a “correção” das distorções históricas que na formação de professores vem acontecendo no país, contribuindo para “elevação da qualidade” da educação básica.

Esse programa de formação de professores funciona em regime de colaboração entre União (MEC), Instituições de Ensino Superior (IES), Estados e Distrito Federal através das Secretarias Estaduais de Educação e Municípios por meio de suas respectivas Secretarias Municipais de Educação.

Esse processo de institucionalização se deu no âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE), do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).

Portanto, é um programa destinado aos professores que atuam na rede pública de ensino (estaduais e municipais) e não têm a formação necessária para atuarem na área, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB/96), ou seja, serve para aqueles professores que não têm formação superior (primeira licenciatura, carga horária 2.800 mais 400 horas de estágio), a aqueles que possuem formação superior mas atuam em outras áreas (segunda licenciatura com carga horária de 800 a 1.200 horas) ou aos que precisam de formação pedagógica por serem bacharéis sem licenciatura (BEASIL/MEC, 2009).

No ano de 2007, no Estado do Pará, apenas 10% dos professores que atuavam no exercício do magistério possuíam formação adequada às exigências da LDB/96 (EDUCACENSO, 2007). Dada essa situação constrangedora, o Plano Estadual de Educação (PEE) 2007/2008 prevê como ação a formação inicial e continuada dos professores da educação básica em todo o Estado.

Assim, em 2009, o Estado do Pará, através da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), em colaboração com municípios aderiu ao PARFOR. No Estado a meta do PARFOR foi formar 40 mil professores. Para alcançar essa meta o Estado contou com a Universidade Federal do Pará, a Universidade Federal do Oeste do Pará, o Instituto Federal do Pará, a Universidade Estadual do Pará e a Universidade Federal Rural do Pará.

Até o ano de 2012, 71 municípios receberam cursos de licenciatura (SEDUC, 2012), sendo que entre 2009/2013 a UFPA abriu 287 turmas de licenciaturas, matriculando 10.403 alunos (BRASIL/UFPA, 2013, p. 43).

Em julho de 2009, a UFPA fez a primeira oferta de cursos de licenciatura na Plataforma Freire, esses cursos iniciariam suas atividades em janeiro de 2010. Por meio da Resolução n. 3.921/2009, o Conselho Superior de Ensino Pesquisa (CONSEPE) aprova a oferta dos cursos considerando a necessidade de desenvolvimento de projetos políticos pedagógicos diferenciados. O calendário dos cursos ficou circunscrito aos meses de janeiro, fevereiro, julho e agosto, em regime intervalar intensivo.

Entre 2009-2013, o campus da UFPA em Altamira sediava 09 cursos, entre eles o curso de licenciatura em Pedagogia (formado por três turmas com aproximadamente 150 alunos; atualmente as turmas têm 100 alunos, sendo 35 alunos na turma 01, 27 alunos na turma 02 e 38 alunos na turma 03).

Dada a relevância da região no plano econômico, político, social, cultural e ambiental articulado aos desafios de superação das contradições determinadas pelo modelo de desenvolvimento adotado, justifica-se estudar o processo de formação de professores desenvolvido naquela região, particularmente objeto de nosso interesse - a EA no processo de formação de professores no curso de pedagogia/PARFOR/UFPA campus Altamira.

Nosso interesse no estudo levou-nos a investigar junto ao banco de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental-PPGEA/FURG e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBCTI) sobre trabalhos já realizados nessa especificidade.

No banco de teses do PPGEA/FURG pesquisamos 55 trabalhos publicados no período de 2008 a 2014. Dessas, apenas 25,45% (14) são da linha de pesquisa EA: Ensino e Formação de Professores (as), conforme gráfico abaixo.

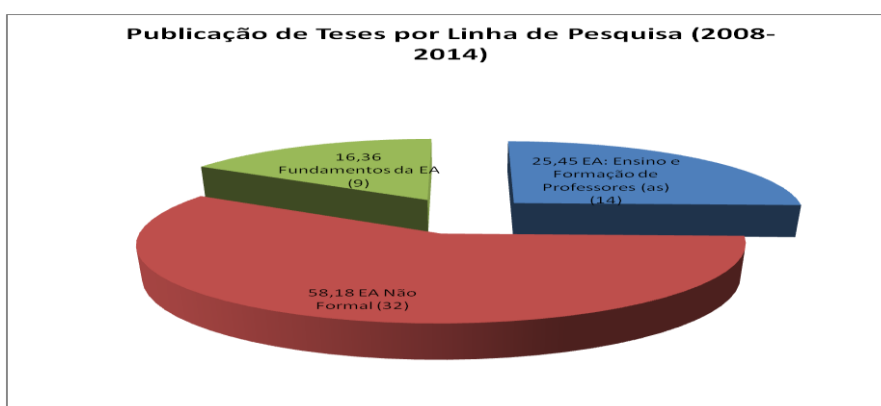


Gráfico 1 Publicação de Teses por Linha de Pesquisa (2008-2014).

Fonte: O próprio autor.

Do universo das teses publicadas na linha de pesquisa EA: Ensino e Formação de Professores (as) 64,28% (9) delas estão relacionados especificamente com EA e formação de professores, conforme indica o gráfico abaixo.

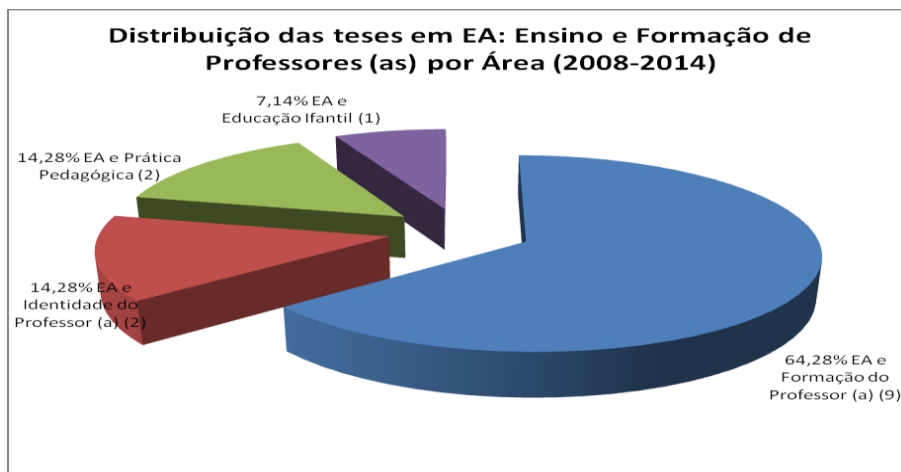


Gráfico 2: Distribuição das Teses em EA: Ensino e Formação de Professores(as) por Área (2008-2014).

Fonte: O próprio autor.

A investigação nos revelou que no período analisado tanto no banco de teses do PPGEA/FURG quanto na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBCTI) no período de 2008 a 2014 não há trabalhos em nível de doutorado que abordem o fenômeno em estudo.

2.5. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa

O processo de pesquisa é sempre um momento complexo para o pesquisador, pois definir os instrumentos e o aporte teórico que sustentarão a pesquisa não são simples escolhas subjetivas. Esse processo é resultado de uma relação profunda do pesquisador com o fenômeno, no qual, a relação sujeito objeto é dialética, uma relação em que a realidade objetiva organiza o sujeito, pois, segundo Tonet (2013, p. 109), “Ser objetivo é capturar a lógica própria do objeto”. Nesse sentido, compreendemos a práxis teórica como o processo em que a consciência (mediadora), em uma relação metabólica com a realidade material concreta, transforma essa realidade em ideias.

Assim, o método na pesquisa qualitativa dialética materialista é um processo constituído de duas etapas centrais: a investigação e a exposição. A investigação, nessa perspectiva, só e tão somente se dá na medida em que o pesquisador se apropria da matéria na totalidade da riqueza de seus detalhes, isso é, analisa os múltiplos movimentos do seu desenvolvimento sem perder o foco dos nexos externos, para isso é necessário ter método e metodologia adequadas. Após esse rico e longo processo, é que, segundo Marx (2013, p. 90), os resultados da investigação devem ser anunciados.

Portanto, esta é uma pesquisa de caráter qualitativo; forma que dá ênfase tanto na especificidade do fenômeno quanto em sua origem e no que concerne sua razão de ser. Importante ressaltar que ao afirmar o caráter qualitativo da pesquisa não se está ignorando a inseparabilidade ente a qualidade e a quantidade, uma vez que não há possibilidade de existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade.

A produção de conhecimento exige também a tomada de posição teórico-metodológica, pois a pesquisa necessita de suporte e fundamentação para garantir a legitimidade da mesma; mas é também uma tomada de posição política frente às necessidades e possibilidades de explicação da realidade. Portanto, este trabalho de pesquisa não se pretende neutro, pois concordamos com Tonet (2013, p. 109) ao afirmar:

O equívoco na afirmação de neutralidade científica está exatamente na rejeição da relação entre conhecimento e perspectiva de classe, na suposição de que o pensador é o sujeito único do conhecimento. Esse equívoco também se manifesta na confusão entre objetividade e neutralidade, como esses conceitos fossem sinônimos (TONET, 2013, p. 109).

Assim, esse estudo fundamenta-se no materialismo histórico e dialético. A opção pelo referencial teórico dá-se efetivamente em razão da compreensão de mundo que a teoria encerra; uma perspectiva que se fundamenta na objetividade da realidade e na historicidade dos fenômenos. Segundo Lukács (2012, p. 367), o “ser é sinônimo de ser objetivo”. Segundo Marx (2013, p. 90), “o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem”.

Assim:

O principal defeito de todo materialismo existente até agora (o de Feuerbach incluído) é que o objeto [*Gegenstand*], a realidade, o sensível, só é apreendido sob forma de objeto [*objekt*] ou da contemplação, mas não

como atividade humana sensível, como prática; não subjetivamente (MARX, 2009, p. 119).

Nessa perspectiva, a objetividade é a prioridade ontológica primária de todo ente, portanto é invariavelmente uma totalidade¹⁰ (LUKÁCS, 2012, p.304); entendida aqui não como a soma das partes, mas como síntese da relação entre as partes (a luta e a unidade dos contrários). O materialismo histórico dialético ainda evidencia o homem enquanto indivíduo histórico, que pela mediação do trabalho rompe com a mudez natural do gênero. Assim, a objetividade, mediada pela *práxis* estabelece a unidade entre a realidade objetiva e a subjetividade.

Afirma Lukács (2012):

É necessário, porém, a máxima clareza quanto ao fato de que o verdadeiro ponto de partida é a própria realidade, que sua decomposição abstrativa conduz a categorias de espelhamento, cuja construção sintética representa um caminho para conhecer a realidade, mas não caminho da própria realidade, embora seja óbvio que as categorias e conexões que surgem nesse processo possuem – enquanto reproduções ideais da realidade – caráter ontológico e não lógico. (LUKÁCS, 2012, p. 243).

Afirma ainda:

Com isso, revela-se mais uma vez o ponto essencial do novo método: o tipo e o sentido das abstrações, dos experimentos ideais, são determinados não a partir de pontos de vista gnosiológicos (e menos ainda lógicos), mas a partir da própria coisa, ou seja, da essência ontológica da matéria tratada (LUKÁCS, 2012, p. 322).

É, portanto, imprescindível ao materialismo histórico dialético a origem do conhecimento, a qual está na objetividade. Isso significa dizer que, mesmo quando o homem, pelo trabalho, transforma a natureza, a matéria continua a ser em si o que sempre foi por natureza, continua a existir independente da consciência do homem (LESSA, 2012, p. 99; LUKÁCS, 2012, p. 286; ENGELS, 2011, p. 70).

As relações de unidade e contradição presentes na determinação do fenômeno material social, a EA na Formação de Professores pelo PARFOR/UFPA – Altamira-PA, sua essência e aparência só podem ser apreendidas na sua complexidade histórica. Nessa concepção, a totalidade é uma categoria essencial, pois, expressa efetivamente a ontologia do fenômeno material social em estudo.

¹⁰ “A totalidade... é sempre uma totalidade de totalidades, motivo pelo qual também cada deter-se – muitas vezes inevitável do ponto de vista do conhecimento – numa tal totalidade em certo sentido tem de permanecer, sempre, apenas relativo, na medida em que, muitas vezes por razões de fundamentos do conhecimento, se renuncia conscientemente ao exame da totalidade mais abrangente” (LUKÁCS, 2012, p. 292).

Portanto, a contradição é a força motriz que impulsiona permanentemente as dinâmicas das relações sociais, entre EA e Formação de Professores no PARFOR/UFPA – Altamira-PA.

Nesse sentido, não pode ser a contradição, apenas, uma forma de passagem repentina de um *stadium* a outro, ela é, contudo, o motor do próprio processo, “a contradição se revela como princípio do ser precisamente porque é possível apreendê-la na realidade também enquanto base de tais processos” (LUKÁCS, 2012, p. 291).

É por isso, que conhecer um fenômeno implica lançar luz sobre as condições específicas a serem verificadas, pois, estas não são consequências “lógicas” de uma contraditoriedade abstrata geral (LUKÁCS, 2012, p. 291). A apreensão das contradições exige entender a totalidade do fenômeno particular e suas relações com outros fenômenos.

Nessa compreensão reside a questão fundamental de compreender a realidade em sua essência e não a partir apenas de seu funcionamento; para isso, é necessário não isolá-la e fragmentá-la, mas senti-la em sua totalidade. Porém, esta “totalidade constitui a representação ideal do realmente existente, ou seja, forma do ser, determinações da existência”. (LUKÁCS, 2012, p. 297).

O Curso de Pedagogia, como formador de professores para atuarem na Educação Básica no Estado do Pará, organizado e desenvolvido pela UFPA pelo PARFOR, constitui-se uma “totalidade¹¹”, por ser um fenômeno material social concreto sensível, existindo por mediações multiformes, por meio das quais os complexos específicos – isto é – as “totalidades parciais” – se ligam uns aos outros em um movimento dinâmico que se altera e se modifica.

No entanto, segundo Lukács (2012, p. 305), “É preciso compreender que o caminho, cognoscitivamente necessário, que vai dos ‘elementos’ obtidos pela abstração até o conhecimento da totalidade concreta é tão somente o caminho do conhecimento, e não o da própria realidade”. O que nos remete a dizer que sem a totalidade, a visão da realidade é míope. Segundo Engels (2011, p. 69), “Na contemplação dos fatos isolados, ... esqueceu suas relações recíprocas; ... à força de ver as árvores, não ver mais a floresta”. Ainda segundo Lukács (2013, p.305), “É

¹¹ Totalidade, porém, na perspectiva marxiana, expressa o fato de que a realidade social é um conjunto articulado de partes. Cada uma dessas partes é, em si mesma, uma totalidade, de maior ou menor complexidade, mas jamais absolutamente simples (TONET, 2013, p. 96).

preciso manter incondicionalmente essa prioridade do todo em relação às partes do complexo total”...

O processo de isolamento/fragmentação do fenômeno sem o retorno à totalidade da realidade é próprio do positivismo. Na concepção do materialismo histórico dialético, não é na consciência do homem que a realidade se constitui e sim na própria realidade, pois, embora seja o homem um sujeito ativo no processo de apreensão da realidade, é a realidade que no processo de ligação, relação e interligação com a consciência possibilita ao sujeito compreendê-la e transformá-la.

Todavia, não se trata de dicotomizar a relação sujeito/objeto e nem de estabelecer uma relação de identidade entre ambos. Para Lukács (2012, p. 312), “considerado isoladamente, qualquer fenômeno poderia, uma vez transformado em ‘elemento’ por meio da abstração, ser tomado como ponto de partida; só que tal caminho não levaria jamais à compreensão da totalidade”, porque o isolamento do fenômeno da realidade não deve ignorar as contradições materiais de seu entorno e das relações e ligações que o favorecem.

No entanto, esse processo de aproximação da totalidade exige identificar o “elemento” predominante. Nesse caso particular, destaca-se o caráter social que é o predominante no mundo dos homens. No entanto, identificar com o social a predominância não significa negar os fundamentos naturais que compõem esse ser social complexo.

Para Lukács (2012):

Esse método dialético peculiar, paradoxalmente, raramente compreendido, baseia-se na já referida convicção de Marx de que, no ser social, o econômico e o extra econômico convertem-se continuamente um no outro, estão numa irrevogável relação recíproca, da qual porém não deriva, como mostramos, nem um desenvolvimento histórico singular sem leis, nem uma dominação mecânica “por leis” do econômico abstrato e puro, mas da qual deriva, ao contrário, aquela orgânica unidade do ser social, na qual cabe às leis rígidas da economia precisamente e apenas o papel de momento predominante (LUKÁCS, 2012, p.310).

É central destacar a importância do ser social e suas relações e inter-relações com múltiplos complexos/dimensões no processo. Assim, não há a possibilidade de isolamento dos complexos, fenômenos, processos, pois, se assim fosse, ter-se-ia uma limitada, confusa e distorcida compreensão da realidade concreta.

A historicidade do ser é outro elemento que justifica a escolha pelo materialismo histórico enquanto aporte teórico-metodológico desta pesquisa. Nessa

perspectiva, a natureza, o ser e a sociedade constituem um processo histórico, e, por assim ser, a historicidade é a essência de todo ser (LESSA, 2012, TONET, 2013, LUKÁCS, 2012). E, segundo Lessa (2012, p. 44) “o ser é histórico porque sua essência, em vez de ser dada *a priori*, se consubstancia ao longo do processo de desenvolvimento ontológico”.

Sendo o trabalho a mediação que possibilita ao ser humano transformar a natureza e concomitantemente transformar a si mesmo, podemos constatar nisso o caráter histórico e social da humanidade. Para o materialismo histórico dialético, o tornar-se humano não é resultado de processos aleatórios e nem de processos apriorísticos, mas uma processualidade que vai se constituindo sob a forma de complexos de complexos. E nesse percurso a humanidade se constitui cada vez mais heterogênea, diversa e múltipla (singularidades), na mesma medida em que configura sua universalidade (LUKÁCS, 2013; TONET, 2013).

Assim, a partir da pesquisa bibliográfica¹², este estudo faz uma imersão na história da formação de professores no Brasil objetivando compreender a função social da EA na formação dos professores no curso de Pedagogia/UFGA/PARFOR campus Altamira; cujas especificidades consistem em: 1- Conhecer, compreender e explicar as relações e interligações sociais presentes nos processos de formação de professores no curso de pedagogia /UFGA/PARFOR campus Altamira e como a EA se reflete na proposta de prática pedagógica do curso; 2- Identificar e analisar que impactos político-pedagógicos a EA pode produzir na formação de professores do curso de pedagogia/UFGA/PARFOR campus Altamira no exercício da docência. A nossa intenção é desvelar que elementos políticos e pedagógicos da EA impactam a formação de professores no curso de Pedagogia/UFGA/PARFOR/Altamira-PA e as suas consequências.

A história é um processo dinâmico e de múltiplas relações, por isso, segundo Lukács (2012, p.359), “Faz parte da essência ontológica das legalidades dos complexos que sua ação traga à tona a heterogeneidade das relações, das forças, das tendências etc”.

Dessa forma, essa pesquisa procura compreender e explicar no desenvolvimento histórico os elementos de continuidade do fenômeno (essência) e seus momentos singulares (aparência) presentes nos heterogêneos momentos que

¹² Para Oliveira (2007), a pesquisa se ocupa de analisar documentos de domínio científico como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos.

se sucedem na trajetória temporal. Pois, “a essência é o complexo de determinações que permanecem ao longo do desdobramento categorial do ser” (LESSA, 2012, p. 45). Esse é um processo de captura da realidade, ou seja, a compreensão da relação entre a essência e aparência e a forma como isso se processa em cada fenômeno (TONET, 2013, p. 117).

Segundo Marx (2013,

A investigação tem de se apoderar da matéria [*Stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seus nexos internos. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real (MARX, 2013, p.90).

Importante destacar que a prioridade da objetividade sobre o sujeito exige que esse sujeito transforme o concreto real em concreto pensado, por isso não existe nessa perspectiva a possibilidade de construção do fenômeno a partir de dados empíricos. O esforço da pesquisa na perspectiva materialista histórica é traduzir teoricamente os fenômenos materiais concretos sensíveis em sua totalidade. Assim, no materialismo histórico não é o sujeito que prescreverá como se deve proceder na pesquisa, mas a realidade. Segundo Tonet (2013, p. 112), “será a realidade objetiva, no seu modo próprio de ser, que indicará quais devem ser os procedimentos metodológicos”.

Pelo que foi exposto até o momento, podemos afirmar que nossa pesquisa se caracteriza como Estudo de Caso. Entendendo Estudo de Caso, de acordo com Triviños (1987, p. 133), como “uma categoria de pesquisa cujo objetivo é uma unidade que se analisa profundamente.” Outrossim, podemos caracterizar este estudo como um Estudo de Caso Histórico-organizacional; assim o é, pois o pesquisador se debruça sobre uma instituição (TRIVIÑOS, 1987, p.134).

2.6.Hipótese, tese e objetivos da pesquisa

A pesquisa é sempre a busca por respostas a um ou muitos problemas. O problema direciona a pesquisa e exige do pesquisador traçar caminhos em busca da resposta, não os seus caminhos, mas os caminhos que a realidade material indica. Assim, a hipótese é um elemento importante à pesquisa. Segundo Triviños (1987, p. 106), a função da hipótese na pesquisa é orientar o trabalho, indicar caminhos à investigação. É um axioma estabelecido previamente, um resultado possível.

Considerando a importância da hipótese ao estudo científico, essa pesquisa tem como hipóteses que: 1- Há determinações no currículo do curso de

pedagogia que estão sendo ignoradas na formação de professores da Educação Básica, desenvolvido pelo curso de Pedagogia/UFPA/ PARFOR no campus Altamira, que impedem a EA ser relevante no processo dessa formação, legitimando assim, os interesses do capital, corroborando para o fortalecimento de processos educacionais alienantes e alienadores e que 2- A natureza ontológica da formação de professores para a Educação Básica realizada pelo Curso de Pedagogia, modalidade PARFOR pela UFPA/Altamira, desenvolve práticas pedagógicas fragmentadas pela ausência da compreensão ambiental da unidade natureza/ser humano/sociedade.

A partir das hipóteses apresentadas nesse estudo encaminhamos como tese que: 1- A EA não se apresenta relevante no processo de formação dos discentes/professores proporcionado pelo curso de licenciatura em Pedagogia/PARFOR/Altamira e que 2- A educação ambiental no processo de formação de professores pelo curso de licenciatura em Pedagogia/PARFOR/Altamira está associada à concepção conservadora de educação legitimada por interesses político-ideológicos que favorecem a reprodução do arbitrário cultural das classes dominantes.

Dessa forma, para o empreendimento desse estudo faremos uso da abstração, pois é o instrumento adequado ao estudo dos fenômenos, já que a realidade social não pode ser investigada com os instrumentos e experimentos usados pelas ciências naturais. Segundo Marx (2013, p. 78), “A força da abstração [*Abstraktionskraft*] deve substituir-se a ambos” (instrumentos e experimentos). Portanto, técnicas e procedimentos são apenas instrumentos auxiliares.

Assim, no contínuo processo de aproximação e afastamento do fenômeno, dadas as exigências de descrever o reflexo da EA na formação dos professores do curso de Pedagogia/UFPA/PARFOR Altamira, com a intencionalidade de anunciar possibilidades emancipatórias de formação docente, utilizamos como procedimento auxiliar ao estudo a técnica de análise documental. Cujas características são a busca de informações sobre documentos que não receberam nenhuma análise científica (OLIVEIRA, 2007, p.69). Entende-se como documento “tudo que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho” ... (CELLARD, 2008, p.296).

Sendo também finalidade específica dessa pesquisa conhecer, compreender e explicar as relações e interligações sociais presentes nos processos de formação de professores no curso de Pedagogia/UFP/PA/PARFOR e como a EA se reflete na proposta de prática pedagógica do curso e identificar e analisar que impactos político-pedagógicos que a EA produz na formação de professores do curso de Pedagogia/UFP/PA/PARFOR Altamira no exercício da docência, apropriamos também da pesquisa bibliográfica. Modalidade que tem como objetivo proporcionar ao pesquisador ou pesquisadora a aproximação da literatura especializada na área, além de possibilitar o contato com um amplo número de informações, muitas delas dispersas, favorecendo a apropriação do quadro conceitual que envolve o fenômeno (GIL, 1994).

Todavia, é significativo afirmar que a pesquisa bibliográfica não se limita à revisão da literatura ou revisão bibliográfica, pois é um pré-requisito necessário à realização de qualquer pesquisa. A pesquisa bibliográfica “implica em um conjunto ordenado de procedimentos que busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que por isso, não pode ser aleatório” (LIMA, MIOTO, 2007, p.38).

2.7.Procedimentos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. A primeira etapa consistiu em levantamento e estudo do referencial teórico-metodológico, nesse caso o materialismo histórico. Nos anos de 2012 e 2013, sob a tutela do orientador e a preciosa colaboração do grupo de estudo Pão, Manteiga e Marx: Café de Sábado fui mergulhando na literatura marxista e esse processo possibilitou encontrar as categorias essenciais à fundamentação do fenômeno de pesquisa.

Nessa caminhada, foram leituras obrigatórias “O Capital” livro I e livro II, “A Questão Judaica”, “A Ideologia Alemã”, “O Manifesto Comunista”, “Crítica da Filosofia do Direito de Hegel”, “Crítica do Programa de Gotha”, “Dialética da Natureza”, “A Sagrada Família”, “18 Brumário de Luís Bonaparte”, “Miséria da Filosofia: resposta à filosofia da miséria, do sr. Proudhon”, “Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico”, entre outras.

Concomitante à imersão no campo teórico marxista, fui adentrando também o campo da formação de professores no Brasil, processo interessante que revelou uma historicidade pouco explorada sobre o fenômeno em estudo. A reconstituição histórica da formação de professores por meio da revisão bibliográfica

se impôs como uma necessidade justificada, uma vez que, somente assim, é possível a compreensão da EA no processo de formação de professores na sua totalidade.

À medida que a pesquisa avançou, desvelavam-se questões/problematizações que me remetiam à necessidade de voltar a um período mais distante de nossa história; assim, cheguei até Primitivo Moacyr e sua obra: “A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)”.

Nesse processo, outras leituras foram necessárias, tais como: “Professores do Brasil: impasses e desafios”, de Gatti e Barretto, “Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas”, de Gatti e Nunes, “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte”, de Gatti, Barretto e André. Uma leitura obrigatória nesse percurso dada sua riqueza histórica, “A Nova Lei da Educação: limites e perspectivas”, de Dermeval Saviani. É relevante destacar que muitas outras leituras importantes para elaboração dessa pesquisa, aqui não explicitadas, foram realizadas.

No ano de 2014 fiz a incursão na literatura da EA. Nesse percurso estudamos “Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental”, “Sustentabilidade e Educação: um olhar da ecologia política”, de Carlos Frederico Bernardo Loureiro; “A Cortina de Fumaça: o discurso ambiental verde e a ideologia da racionalidade econômica”, de Philippe Pomier Layrargues; “Epistemologia Ambiental”, de Enrique Leff, “Repensar a Educação Ambiental: um Olhar Crítico” e “Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania”, organizados por Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Philippe Pomier Layrargues e Ronaldo Souza de Castro; “Educação Ambiental: no consenso um embate?”, de Mauro Guimarães; “Cidade e Meio Ambiente”, de Pedro Jacobi; “Educação Ambiental e Sustentabilidade”, de José Silva Quintas; “Os Desafios à Educação Ambiental Escolar”, de Marcos Reigota (artigo no livro “Educação, Meio Ambiente e Cidadania”); “De Tbilisi a Tessaloniki, a Educação Ambiental no Brasil”, de Marcos Sorrentino (artigo no livro “Educação, Meio Ambiente e Cidadania”); “Educação Ambiental como Política Pública”, de Marco Sorrentino, Raquel Traiber, Patrícia Mendonça e Luiz Antonio Ferraro Junior (artigo publicado na revista “Educação e Pesquisa”); “Formação dos educadores ambientais

e paradigmas em transição”, de Marília Freitas Tozoni-Reis (artigo publicado na revista “Ciência & Educação”); “Educação ambiental e a formação de professores”, de Eunice Trein e Marcos Barreto (artigo publicado na “Revista Aleph”); “Educação ambiental na formação de professores: redes de saberes”, de Martha Tristão; entre outras obras e artigos.

Na segunda etapa da pesquisa foi realizado o procedimento de análise de documento do curso de Pedagogia/UFGA/PARFOR Altamira. Os documentos analisados foram o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Campus de Altamira/PARFOR (PPC), as ementas das disciplinas e a Resolução n. 4.638/15 que aprova PPC.

Para desenvolver o estudo do referencial teórico e dos documentos realizou-se análise imanente, que é um procedimento metodológico em que o texto se transforma em “caso”; levando-se em consideração os limites e parâmetros, ele pode encerrar experiências e provas conceituais e as interrelações lógico-teóricas (LESSA, 2007).

Assim:

Ao se tomar um texto como objeto de estudo, as exigências metodológicas são peculiares e distintas... E isso decorre do próprio objeto: as exigências postas à investigação de um texto são em tudo distintas das exigências postas pelo estudo dos “casos empíricos”. Os textos exibem duas dimensões que se articulam muito intimamente. Por um lado, temos a sua dimensão mais direta, imediata, explícita: sua articulação interna, seu conteúdo mais manifesto. Contudo, logo a seguir esse conteúdo se desvela portador de dois outros momentos: a) o conteúdo acerca do qual o texto se silencia, o que o texto não diz e; b) aquilo que o texto afirma implícita ou então dedutivamente (LESSA, 2007, p. 17).

A análise imanente tem como desafio central, dada a complexidade do processo, manter a subjetividade do pesquisador sob controle. A relação pesquisador e texto deve ser estabelecida dentro de parâmetros que permitam extrair do texto o que ele contém. Pois, o critério que deve orientar o processo é o conteúdo do texto e, não os limites ou “*potencialidades subjetivas, ideológicas*” (LESSA, 2014, p. 68) do pesquisador.

Tecnicamente esse processo consiste em estudar o texto considerando sua estrutura. Os textos, indistintamente, são organizados em partes, geralmente essas são compostas por parágrafos e são formados por sentenças; sendo que cada sentença apresenta um pensamento e os parágrafos um raciocínio.

Assim, é importante fazer uma leitura considerando sua estrutura. Cada parágrafo deve ser estudado como uma totalidade independente. O objetivo é extrair de cada um a ideia central, o raciocínio ou informação primordial; uma vez identificadas essas ideias centrais e/ou informações primordiais elas devem ser registradas.

Há, porém, momentos em que as partes dos textos não são independentes ou não apresentam apenas uma ideia central. Nesses casos o pesquisador deve continuar aplicando a técnica, ou seja, tratar cada parte do texto de forma independente. Isso só tem valor do ponto de vista de aplicação da técnica, portanto cabe ao pesquisador não perder do horizonte que o texto é uma unidade constituída de elementos essenciais de coesão e coerência que jamais podem ou devem ser ignorados em sua abordagem.

As dúvidas, incertezas e incompreensões devem compor um catálogo dentro da pesquisa, devendo ser registradas e perseguidas, pois podem desvelar elementos novos que ajudarão a compreender o fenômeno.

O segundo momento do processo é encontrar as relações possíveis entre as partes do texto; as relações podem ser muitas: aditiva, adversativa, um contra ponto etc.

Todo o processo requer registro, pois as informações podem ser de grande monta; o registro facilita o processo de aproximação e exclusão das informações. Assim, o registro é um elemento fundamental nesse percurso.

3. Capítulo II: A Formação de Professores no Brasil

Nossa intencionalidade nessa seção é reconstruir a trajetória histórica da formação de professores no Brasil, tendo como referencial os debates acerca da reforma da educação e a possibilidade da criação de um Sistema Nacional de Educação, nesse processo a formação de professores, dando ênfase ao processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a Lei 9.394/96, aprovada e implementada no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Daremos atenção especial na nossa investigação ao marco temporal que se inicia em 1996, por ser esse momento histórico um marco na “nova” organização sócio-política e educacional no Brasil após 21 anos de ditadura militar.

Esse é um momento histórico relevante para sociedade brasileira, pois após a frustração das “Diretas Já”, do tendencioso governo Sarney, do impeachment de Fernando Collor de Mello e do início da “estabilidade” econômica com o Plano Real no governo de Itamar Franco, a esperança de consolidação da democracia, de justiça social e de estabilidade econômica e política, para parte expressiva da população, centrava-se na eleição de Fernando Henrique Cardoso.

Assim, legitimado pelos anseios da população, o governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), instituiu e consolidou, no plano político e macroeconômico, o neoliberalismo. Uma política centrada na privatização de instituições públicas, na flexibilização das leis trabalhistas e na liberação do mercado para se “autorregular”. Esse é um momento da história do Brasil em que o discurso da “estabilidade” econômica, política e social justificava todas as mudanças estruturais empreendidas pelo governo FHC.

Dessa forma, nosso desafio é apresentar, não de forma linear, evolucionista e mecanicista, os caminhos e descaminhos da política de formação de professores no Brasil. No entanto, para fazermos de forma a preservar o processo histórico dessa trajetória, nos direcionamos para o período anterior a 1996, sem desprender a atenção do presente, pois, sabemos que não é no passado isolado que se encontra a chave de compreensão do presente, mas, é mirando o presente que vamos compreender o passado.

Por entendermos que as categorias são determinações da existência, as formas do ser, é que analisaremos no percurso do desenvolvimento histórico do

fenômeno em estudo. Em nosso entendimento, na perspectiva teórica que trazemos se não o fizermos assim, estaremos incorrendo no erro de vê o fenômeno fora da sua historicidade. Daremos, assim, foco ao movimento do objeto e de suas relações. Sem, contudo, deixar de observar as alterações das categorias, sendo que, por sua vez, são essas que determinam e expressam a sua essência (LUKÁCS, 2010, p. 70).

Para Lukács (2010):

A história não é aqui, porém, um simples saber, mas o esclarecimento dos motivos traduzidos na práxis enquanto passado, daquelas forças motoras do passado que, ao dá expressão plástica à relação presente dos seres humanos com a sua própria generalidade, poderiam ser mais eficazes que os simples fatos do presente (LUKÁCS, 2010, p.110).

Considerando a necessidade do mergulho na historicidade do fenômeno é que faremos um recuo ao século XIX, pois retornar ao passado, como Lukács sugere, nos possibilita situar adequadamente no contexto histórico o fenômeno de pesquisa. Assim, esse processo tem a finalidade de demarcar que as discussões referentes à formação de professores no Brasil antecedem o recorte temporal escolhido por nós nessa pesquisa e demonstrar que, mesmo de forma indicativa, já no século XIX a formação de professores apresentava problemas de ordem política e ideológica que persistiram nos períodos ulteriores.

3.1.A Política de Formação de Professores no Século XIX

No século XIX, o Estado brasileiro a partir da necessidade de “capacitar” mão de obra para a indústria e a agricultura, de combater a “ignorância” e de diminuir o analfabetismo, “investe” na formação “inferior¹³”, “secundária” e “superior”, empreendendo “esforço” na tentativa de reformar a política educacional no Império, tendo como centralidade a expansão do ensino primário, médio e superior, além da formação docente para as escolas normais.

Uma vez determinada a necessidade da reforma, a Constituição de 1824 (Art. 179) delineou os princípios gerais da educação no Brasil Império, estabelecendo assim, a “instrução primária gratuita a todos os cidadãos” (inciso 32), com garantia de acesso aos colégios e às universidades que ministravam Ciências, Belas Artes e Letras (inciso 33).

¹³ Essa é uma expressão literal utilizada por Primitivo Moacyr no livro “A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)”. São Paulo: Editora Nacional, v. 1. 1939a.

Em 1827, o governo Imperial promulga a Lei Orgânica do Ensino das Primeiras Letras no Brasil (15/11/1827). Essa lei tinha como objetivo central expandir a abrangência das escolas primárias em “todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (artigo 1º), além da seleção de professores (artigo 7º e 12º) para atuarem nessas escolas.

No entanto, é importante destacar que no período do Império a política de educação, e em particular, a política de formação de professores eram difusas e descontinuadas contribuindo, assim, para o desenvolvimento de um “sistema educacional frágil”, ineficiente e de baixa qualidade. Por isso, os objetivos estabelecidos pela referida lei orgânica não foram adequadamente alcançados. Entre outras razões pela falta interesse das pessoas pelo exercício do magistério, motivado pela instabilidade na regulamentação da profissão, nas interferências políticas e má remuneração dos professores.

Segundo o Ministro Paulino de Souza:

A política, porém, e outros interesses, arredam as vocações; o professorado superior não é ainda para a maior parte uma situação definitiva, mas um ponto de partida, a estação de descanso e de abrigo nos dias da adversidade política; o magistério inferior é, salvas honrosas exceções, que felizmente vão aumentando, um meio provisório de vida enquanto não aparece outro melhor (1870, s/p)

As intervenções políticas, como indicada pelo Ministro Paulino de Souza, associadas à precarização do trabalho docente, impossibilitaram a atração de profissionais e impediram a expansão do ensino público, fazendo naufragar as reformas ou qualquer intencionalidade de reforma nas políticas públicas de educação e na formação de professores no século XIX.

No que diz respeito à expansão das escolas normais no período do Império, o resultado não foi animador; a falta de recursos destinados à implantação da infraestrutura e à contratação de pessoal necessário ao funcionamento da rede escolar, associados à secundarização da educação na corte e à falta de compromisso da classe dirigente com a formação escolar do povo, acentuaram o fracasso do “projeto” de expansão da escola normal.

Por conta da arquitetura política, ideológica e econômica do Estado Imperial, as escolas normais somente a partir de 1830 começaram a ser, timidamente, implantadas no Brasil.

O governo Imperial, no ano de 1835, pela crescente exigência da sociedade da época em instrumentalizar os jovens para a função do magistério,

fundou a primeira escola normal no Brasil, na cidade de Niterói. Mesmo muito próxima da sede do governo imperial, essa escola normal pode ser instalada somente em 1840.

Pelo conjunto das necessidades que se criou no país, a província de Minas Gerais implantou sua escola normal em 1836. Desse momento em diante, outras províncias tomaram a mesma atitude, embora em todas as condições apresentadas, seus funcionamentos nunca aconteceram de imediato.

A Bahia criou sua escola normal no ano 1836, mas essa só entrou definitivamente em funcionamento no ano 1841; a província de São Paulo, em 1846, fez a implantação da sua escola normal, mas só funcionou um ano depois.

Em 1864 as províncias de Pernambuco e do Piauí anunciaram a implantação desse modelo de escola, no entanto, essas só foram instaladas no ano seguinte; Alagoas, no ano de 1864 decidiu pela implantação da escola normal, sendo instalada apenas em 1869.

Em São Pedro do Rio Grande do Sul, a escola normal foi instituída em 1869; no Pará em 1870, instalada em 1871; Sergipe, em 1870, instalada em 1871; no Amazonas, em 1872; no caso dessa província já em 1871 havia aula de Pedagogia no Liceu; no ano de 1873, o Espírito Santo e Rio Grande do Norte, sendo que no último caso a escola só foi implantada em 1874; a implementação da escola normal no Maranhão ocorreu em 1874, no entanto, essa escola era particular é mantida com subsídios do governo.

Na Corte, sob as mesmas condições da escola do Maranhão, em 1874 foi instituída a escola normal, sendo que em 1876 foi anunciada a criação da escola normal pública (instalada apenas em 1880); no Paraná, em 1876; em 1880 em Santa Catarina e no Ceará (em que a instalação ocorreu em 1884); no Mato Grosso, em 1874; em Goiás, em 1882, instalada dois anos depois; na Paraíba, em 1884, instalada em 1885 (MOACYR, 1939a, 1939b, 1940).

Embora a intenção do Estado Imperial fosse expandir a rede de escolas normais com o objetivo de assegurar a formação de professores para atuarem na escola primária, os resultados dessa política e das inúmeras reformas que sofreu foram pífios, uma vez que a política de expansão das escolas normais e da formação de professores era marcada pelas divergências ideológicas, políticas e sociais. Segundo Tanuri (2000, p.4), [...] “as escolas normais não foram mais que um

projeto irrealizado” [...]. De acordo com o presidente da Província do Paraná, Polidoro Cesar Burlamaqui (1876), as escolas normais eram: “como plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia [...]” (MOACYR, 1940, p. 259).

Mas, esse não era um problema apenas das escolas normais: toda a política de educação também era vulnerável, instável e difusa. Entre 1854 e 1886, sete projetos de reformas da educação (Reforma Luiz Pedreira do Couto Ferraz (1854), Reforma Paulino de Souza (1869), Reforma João Alfredo (1871), Ato Adicional (1872), Reforma Leôncio de Carvalho (1878), Reforma Ruy Barbosa (1882), Reforma Almeida de Oliveira (1882) e Reforma Barão de Mamoré (1886)), foram discutidos e analisados pela Assembleia Geral Legislativa e, em alguns casos, aprovados, porém não executados.

Destacamos que as reformas, pelas suas fragilidades e pela descontinuidade, não foram capazes de alterar o quadro de debilidade da educação e tampouco alteraram a situação decadente da formação de professores no Brasil Império.

Segundo Agassiz¹⁴:

Hoje ainda [1937] meio século decorrido, o progresso intelectual se manifesta no Império sul americano como uma tendência, como um desejo, por assim dizer, de onde nasce na sociedade um certo movimento para frente; não é ainda fato. Quando a vida intelectual de um povo está em pleno desenvolvimento, ela se afirma materialmente por instituições de ensino, largas e variadas, disseminadas em todo o país; não é ainda o caso do Brasil; os estabelecimentos deste gênero são cousa local e limitada (MOACYR, 1937, p. 611).

Agassiz denuncia a incapacidade do país em efetivar um projeto de educação que possibilitasse a nação alcançar o aclamado “desenvolvimento intelectual pleno”¹⁵, dado a falta das condições materiais e espirituais existentes naquele momento.

As causas da ineficiência educacional no Brasil Império eram muitas, tantas que não cabe aqui pormenorizá-las, entretanto destacamos que toda essa “incapacidade” do Brasil de viabilizar, ainda que tardiamente, a “instrução” da população revela a lacuna abissal e histórica existente entre a letra da lei e a prática

¹⁴ Sabemos que não é recomendável o uso do *apud* no trabalho científico, porém, dada a relevância da citação para fundamentação de nossa argumentação e a impossibilidade de acesso ao texto original, optamos por lançar mão de tal recurso. É importante registrar que só utilizamos este recurso após exaustiva pesquisa, sem sucesso, nas bibliotecas digitais e sites especializados no tema.

¹⁵ Embora Agassiz não deixe claro o que seja o desenvolvimento intelectual pleno, deduzimos que ele se reporta ao modelo de desenvolvimento da Europa (especificamente da França) influenciado pelo Iluminismo.

social por ela proposta. Segundo Lukács (2013, p.655), isso ocorre porque o direito objetiva controlar a vida cotidiana da sociedade a partir dos interesses de uma determinada classe, tendo como principal instrumento de coerção a punição.

Na vida cotidiana da ampla maioria da população pouca coisa mudou, as pessoas continuaram subordinadas à exploração e à miséria, controladas pela força do medo imposta pela violência policial e ou violência simbólica (em larga escala muito mais exercida pela força da igreja católica, religião oficial do Estado).

A grande preocupação do Estado Imperial nos anos de 1864 a 1870 era a guerra com o Paraguai no âmbito internacional e internamente combater as forças opositoras dos republicanos. Nesse cenário, para a “nobreza” não havia espaço para se preocupar com a educação de negros, pobres, mulheres e índios, a grande maioria que constituía a população brasileira; já para a aristocracia oposicionista essa era uma agenda fundamental no embate político com o Império, o que não significa que de fato os mesmos estivessem preocupados com os “inferiores”.

Sob o jugo da força física ou da “instrução”, o objetivo geral das instituições políticas e econômicas do Império era a manutenção do controle político e ideológico¹⁶ sobre as classes populares e dos trabalhadores (mão de obra barata e necessária aos projetos econômicos da época). De acordo com Moacyr (1937, p. 183), para Leônico de Carvalho, [...] “A educação é, ainda para o Estado, [...], uma questão de defesa pessoal [...]”. Assim, se a educação fracassasse, o controle sobre as classes populares continuaria sendo exercido pela força da violência física. Porém, mediante as agitações que aconteciam para além mar e a influência dessas no país, esse controle logo estaria ameaçado. Daí Leônico defender a educação como instrumento de controle.

O que de concreto temos é que os intermináveis debates em torno da educação e da formação de professores no período do Império não resultaram em mudanças significativas na estrutura das escolas normais e nem foi capaz de romper com as determinações ideológicas conservadoras na educação e na formação de professores no país.

É importante registrar que na transição do século XIX para o XX o Brasil deu os passos iniciais na direção de sua inserção no modelo capitalista monopolista. Se nos principais países capitalistas o processo de desenvolvimento do novo

¹⁶ Ideologia é entendida aqui como “complexo que tem como função enfrentar e resolver conflitos de maior ou menor amplitude” (LUKÁCS, 2013, p. 467).

modelo econômico implicou na expansão do mercado, no Brasil esse modelo de desenvolvimento determinou a transferência da produção de café do Rio de Janeiro para São Paulo (ocupação de extensas áreas de terra), promoveu a substituição da mão de obra escrava pela mão de obra imigrante assalariada e produziu impactos socioambientais profundos no Brasil.

Assim, é preciso fazer a ressalva, embora no século XIX a ecologia moderna se desenvolvia a partir da obra de Darwin e das descobertas biofísicas de muitos outros cientistas, como o químico alemão Justus Von Liebig, a elite brasileira não foi capaz de produzir um debate acerca dos impactos negativos do modelo de desenvolvimento implementado. Dessa forma, é importante destacar que não há registros conhecidos que indiquem ter existido discussões acerca dos impactos ambientais causados pela humanidade no século XIX, nem em âmbito global tampouco local (Brasil).

Portanto, os debates acerca da educação e da formação de professores no Brasil não incluíam em sua agenda questões referentes aos impactos ambientais causados pela ação antrópica no território brasileiro, tampouco dos impactos socioambientais.

3.2.A Política de Formação de Professores na Primeira República

As disputas políticas entre a elite nobre, os cafeicultores, e a classe média, somadas à pressão da Inglaterra para a abolição dos escravos no território brasileiro (em razão de sua industrialização), à necessidade de mão de obra barata, à insatisfação dos oficiais do exército (motivada pela falta de prestígio político) e à Guerra do Paraguai, foram fatores que causaram o declínio do regime Imperial no Brasil.

Com a queda do Império, é instituída a República (1890). Assim, em 1881, o Brasil República promulga sua primeira Constituição, a qual estabelece que os Estados organizem seus sistemas de ensino, cabendo ao Congresso a criação de instituições de ensino secundário e superior nos Estados e ao Distrito Federal a organização do ensino secundário (Art. 35 § 3º e 4º).

Nesse momento histórico, algumas questões precisaram ser discutidas, dentre elas a questão da cidadania e da determinação de uma religião oficial para o Estado. No que concerne à cidadania, eram cidadãos, segundo a Constituição de 1891, os homens maiores de 21 anos e alfabetizados, excluindo-se as mulheres e

os “iletrados”. A exigência de alfabetização como pré-requisito à cidadania demanda do Congresso a determinação de política que possibilite a expansão da educação no país. Porém, mais uma vez na historiografia do Brasil, o avanço se dá no plano da legislação, contudo, sem alcançar a dimensão da prática social. No cotidiano a maioria da população continuava sem acesso à educação. As poucas escolas não possuíam estrutura adequada à promoção do ensino e a formação dos professores era parca e precária. A categoria dos professores continuava desvalorizada e desprestigiada pelo Estado e conseqüentemente pela elite do país, os Estados postergavam o processo de organização dos seus sistemas de ensino.

Não obstante, somente a partir de 1920¹⁷ alguns Estados iniciaram reformas em seus sistemas educacionais. Pela relevância de algumas, destacamos a reforma Lourenço Filho, no Ceará (1923); reforma Anísio Teixeira, na Bahia (1925); reforma Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1927) e a reforma Francisco Campos, em Minas Gerais (1928), dentre as quais a de maior destaque ainda hoje é aquela de Anísio Teixeira.

Entre 1929 e 1930, o Brasil viveu um momento de profunda instabilidade política, econômica e social. Na dimensão política, a crise girava em torno da indicação, por Washington Luís, do paulista Júlio Prestes à sucessão presidencial. No contexto da economia, a crise se deu em razão da quebra da bolsa de valores de Nova York (A Grande Depressão), que afetou todos os países que mantinham relações comerciais com os Estados Unidos da América. Nesse período, o Brasil que centrava sua economia na cafeicultura e dependia comercialmente dos Estados Unidos da América, viu o preço internacional do café despencar, enquanto a produção estava em franca expansão. Segundo Fausto (2013, p. 274), “A safra de 1927-1928 chegou a quase 30 milhões de sacas, sendo quase duas vezes superior à média das últimas três”. O aumento da oferta de café e a diminuição da procura colocaram a economia brasileira em declínio.

No cenário social o país experienciou movimentos de contestação no campo, como o movimento em torno do padre Cícero Romão Batista (1872-1924)¹⁸

¹⁷ Vinte e nove anos depois da promulgação da Constituição de 1891.

¹⁸ “O padre começou reunindo fiéis para rezar e fazer promessas nos desastrosos períodos de seca. Logo ganhou fama de milagreiro e passou a reunir adeptos em número crescente...O padre Cícero chocou-se com as autoridades da Igreja Católica e, ao mesmo tempo, integrou-se no sistema coronelista.” (FAUSTO, 2013, p.253).

e o movimento do Contestado (1911-1915)¹⁹, a greve dos trabalhadores rurais nas fazendas de café de São Paulo, os quais reivindicavam melhores salários e condições de trabalho. Além dos movimentos sociais no campo, entre 1917 e 1920 emergiram movimentos sociais urbanos de grandes proporções, destaque para as greves em São Paulo e no Rio de Janeiro. No cerne desses movimentos estavam o descontrole dos preços dos bens de consumo básicos (alimentação) e a influência dos movimentos revolucionários na Europa (revolução de fevereiro de 1917 e a revolução de outubro na Rússia Czarista).

A conjuntura internacional complexa e a crise brasileira formavam o cenário ideal para a erupção do movimento “revolucionário” de 1930. Assim, em 3 de outubro, em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul estourou a denominada “Revolução de 1930”. No entanto, para Fausto (2013, p.278), esse processo revolucionário não foi realizado por uma nova classe social, já que a revolução foi lastreada pela classe média, mas totalmente dependente politicamente das forças agrárias.

Dessa forma, após 1930, o “novo” Estado brasileiro distinguia-se politicamente do Estado oligárquico no que diz respeito à centralização do poder e da autonomia²⁰ frente às oligarquias. Além disso, esse Estado centrou seus esforços no processo de promoção da industrialização, no desenvolvimento de políticas trabalhistas e atribuiu às Forças Armadas um papel central no processo de suporte e na criação de uma indústria de base.

Dada a heterogeneidade do “novo” governo, as divergências começaram a se manifestar de forma mais intensa. Tenentes e liberais divergiam quanto à centralização do poder e à realização das eleições; a elite paulista estava insatisfeita com a nomeação de interventores (tenentes) para administrar os Estados -

¹⁹ “O Contestado era uma região limítrofe entre o Paraná e Santa Catarina, cuja posse vinha sendo reivindicada por ambos os Estados. [...] O movimento social aí surgido em 1911, porém, não tinha por objetivo essa disputa. Nasceu reunindo seguidores de um “coronel” tido como amigo dos pobres e pessoas de diversas origens, atingidas pelas mudanças que vinham ocorrendo na área. Entre elas, trabalhadores rurais expulsos da terra pela construção de uma ferrovia e uma madeireira e gente que tinha sido recrutada na construção da ferrovia, ficando novamente desempregada no fim de seus contratos. Os rebeldes se agruparam em torno de José Maria, uma figura que morreu nos primeiros choques com a milícia estadual e foi santificada. Estabeleceram vários acampamentos, organizados na base da igualdade e fraternidade entre os membros. Reivindicaram a posse da terra, enquanto esperavam a ressurreição de José Maria. Fustigados por tropas estaduais e do Exército, os rebeldes foram liquidados em 1915.” (FAUSTO, 2013, p.254)

²⁰ Importante destacar que esta autonomia foi relativa. A elite agrária até os dias atuais exerce grande influência política sobre o Estado.

particularmente em São Paulo - e fazia pressão para que o processo de constitucionalização acontecesse com base nos ideais liberais. Desta forma, já não se sentindo contemplados, em 09 de julho de 1932, no Estado de São Paulo iniciou a revolução contra o governo Federal, a denominada de Revolução Constitucionalista.

Após a Revolução Constitucionalista de 1932 foi promulgada a Constituição de 1934²¹, que substituiu a Constituição do Império. No plano educacional, não trouxe mudança política, filosófica ou pedagógica significativa, o país continuava sem um Sistema Nacional de Ensino e a formação de professores continuava secundarizada. A política educacional adotada estava alinhada com a macropolítica econômica, pautada no mercado internacional. Assim, as medidas adotadas no âmbito da educação entraram, de acordo com Fausto (2013, p.288), “[...] no compasso da visão geral centralizadora [...]” e seu objetivo era a formação da elite.

Todavia, segundo Saviani (2000, p. 09), a Constituição de 1932 foi a primeira carta magna na história do Brasil a determinar a responsabilidade da União em “traçar as diretrizes da educação nacional” (art. 5º, inciso XIV, art. 150, Alínea a, art. 152).

Na particularidade da formação de professores, na Primeira República houve mudanças substanciais na formação oferecida pela escola normal; mudança que consistiu na ampliação da duração do curso e elevação do nível de sua qualidade, articulando-se, salvo exceções, com o curso secundário e ampliando os horizontes da formação profissional. Esse processo ocorre mediante a introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo.

Em 1935 ainda, embalada pela “onda” reformista que movimentava o “novo” Estado, a escola normal do Distrito Federal foi elevada à condição de Instituto de Educação, composto por quatro escolas (Escola de Professores, Escola Secundária - com dois cursos, um fundamental, com cinco anos, e um preparatório, com um ano -, Escola Primária e Jardim da Infância), sendo que o curso de formação de professores primário era realizado em dois anos.

²¹ “A Constituição de 1934 se assemelhava à de 1891 ao estabelecer uma república federativa, mas apresentava vários aspectos novos, como reflexo das mudanças ocorridas no país. O modelo inspirador era a Constituição de Weimar, ou seja, da República que existiu na Alemanha entre o fim da Primeira Guerra Mundial e ascensão do nazismo”. (FAUSTO, 2013, p.300)

No mesmo ano, foi criada a Universidade do Distrito Federal (UDF)²² como meio para incorporar a escola de professores, tornando-se a Faculdade de Educação. Em 1939, a UDF é extinta e a escola volta a ser integrada ao Instituto de Educação. Esse movimento de incorporação da escola de professores à faculdade de educação se tornou o modelo a ser seguido por outros Estados da Federação. Todavia, de acordo com Fausto (2013, p.289): “Seus propósitos inovadores não resistiram ao regime autoritário implantado em 1937. Assim, em 1939, foi extinta e incorporada à Universidade do Brasil, na qual se transformara a Universidade do Rio de Janeiro, desde 1937”.

3.3.A Política de Formação de Professores no Estado Novo

O Estado Novo é constituído em meio a conflitos sociais, políticos, ideológicos e administrativos ocorridos no Brasil, cuja origem remonta ao processo de colonização, diretamente ligado às heranças históricas das disputas políticas e ideológicas advindas do período da velha república.

No período entre 1934-1937, o cenário social e político no Brasil era confuso e tenso. Em 1934, o governo provisório de Getúlio Vargas enfrentou diversas greves no Rio de Janeiro, em Belém do Pará, em São Paulo e no Rio Grande do Norte; com destaque para o setor de serviços como: transportes, comunicação e bancos. As disputas ideológicas ganharam as ruas, desencadeando violentos embates entre os denominados antifascistas e os Integralistas.

Em meio à desestabilidade política, econômica e social, Getúlio Vargas, político habilidoso, organiza um bloco político heterogêneo, mas coeso em torno de sua pessoa, capaz de instituir um “novo” Estado, cuja característica essencial na esfera administrativa foi a centralização do poder nas mãos da União e o enfraquecimento de Estados e Municípios (SKIDMORE, 2010, p.65). Segundo Skidmore (2010, p.67): “Dessa maneira Vargas pode usar o fortalecimento Executivo federal para formar o que o Brasil não conseguira alcançar antes de 1930: um sistema político mais verdadeiramente nacional”.

Aos dissidentes o governo respondeu encaminhando ao Congresso a Lei de Segurança Nacional (1935). Lei que impunha à sociedade, em nome da ordem, uma série de limites às manifestações, entre o quais proibiu:

²² Criada graças à iniciativa do secretário de Educação Anísio Teixeira (FAUSTO, 2013, p.289).

“a greve de funcionários públicos, a provocação de conflitos nas classes armadas, a incitação de ódio entre as classes sociais, a propaganda subversiva, a organização de associações ou partidos com objetivo de subverter a ordem política ou social, por meios não permitidos” (FAUSTO, 2013, p.306).

Sob o argumento de que o momento exigia medidas duras, em 10 de novembro de 1937, Getúlio Vargas e seus aliados colocaram em ação a criação do “Estado Novo”. Na noite do dia 10 de novembro, o presidente Getúlio Vargas anuncia à nação a “nova” Constituição Federal, produzida por Francisco Campos.

Segundo Fausto (2013):

O Estado Novo foi implantado no estilo autoritário, sem grandes mobilizações. O movimento popular e os comunistas tinham sido abatidos e não poderiam reagir; a classe dominante aceitava o golpe como coisa inevitável e até benéfica. O Congresso dissolvido submeteu-se, a ponto de oitenta de seus membros irem levar solidariedade a Getúlio, em 13 de novembro, quando vários de seus colegas estavam presos (FAUSTO, 2013, p.311).

Nesse contexto de autoritarismo, a Constituição de 1937 continuava assegurando o ideal do Estado em construir um sistema nacional de educação (SAVIANI, 2000), pois entendia ser esse o caminho adequado para promover a industrialização do país e a formação da elite do país. Dessa forma, a educação que outrora, na República Velha, estivera sob a responsabilidade dos Estados passou a ser responsabilidade do governo federal (SKIDMORE, 2010, p.66).

Assim, no início do século XX ganhou força a preocupação com a formação de professores que atuavam no ensino secundário²³; até então normalmente profissionais liberais e ou autodidatas. Em razão da existência de poucas escolas de formação e poucas pessoas dispostas a frequentá-las esse fenômeno era recorrente.

Dessa forma, pensando na formação de professores, no fim dos anos de 1930, o Estado empreendeu a reestruturação nos cursos de bacharelado. A partir de então dos bacharéis que intencionassem atuar como professores do ensino secundário seria exigido mais um ano de curso, estudando as disciplinas específicas de educação. Esse foi o modelo (vulgarmente denominado de 3 + 1) que o curso de pedagogia, criado em 1939, adotou para a formação de bacharéis especialistas em educação, e assim, formar professores para as escolas normais (GATTI, BARRETTO E ANDRÉ, 2011, p. 97).

²³ O ensino secundário corresponde hoje aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio.

Também era necessário operacionalizar o processo de formação com vistas à preparação de mão de obra para a indústria. Segundo Saviani (2000, p. 10), em razão dessa necessidade o Ministro da Educação Gustavo Capanema elaborou as “Leis orgânicas do ensino” – a Reforma Capanema. Por meio de Decretos-Leis instituiu as Leis orgânicas do ensino secundário (Decreto-Lei nº 4.244/42) e do ensino industrial (Decreto-Lei nº 4.073/42). Em 1942 ainda, sob a regência da Confederação Nacional da Indústria, instituição que representa os interesses dos empresários da indústria brasileira, Capanema implantou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-SENAI (Decreto-Lei 4.048). No ano seguinte foi elaborada a Lei orgânica do ensino comercial (Decreto-Lei nº 6.141).

Mesmo com os “avanços” no processo de estruturação da educação e, em particular, na política de formação de professores no século XX, os problemas com a precarização do trabalho dos professores, os salários baixos, a infraestrutura precária nas instituições de ensino e a ausência de normas claras e consistentes, que assegurassem aos cursos de formação de professores uma base curricular comum, persistiam no modelo educacional brasileiro. Esses problemas incomodaram tanto os trabalhadores da época que se tornaram pauta da agenda de discussões na I Conferência Nacional de Educação em 1941.

Além disso, até então, as discussões e os esforços para reformar a educação no país, elevando sua “qualidade”, não consideravam a necessidade real da criação de um sistema nacional de educação a partir das reais e diversas necessidades do povo brasileiro. Dessa forma, não aparecia nas Leis, Decretos e nem mesmo nas Constituições a menção explícita sobre a criação de Diretrizes e Bases específicas para a Educação brasileira.

Todavia, é importante registrar o caráter conservador da reforma educacional empreendida por Capanema (Reforma Capanema). Para Capanema esse controle deveria acontecer no currículo, na seriação e na avaliação dos resultados. Nesse processo educacional, a função dos professores era apenas reproduzir as determinações dos programas estabelecidos pelo governo central. Assim, a educação estava organizada de forma a garantir aos ricos o acesso ao secundário, porta de entrada à universidade; aos pobres restava a educação técnica

(industrial ou agrícola), assegurando assim mão de obra fabril (FAUSTO, 2013, p. 314).²⁴

O governo de Getúlio Vargas, com todas as suas contradições e perturbações, iniciou o processo de industrialização no país. Um processo complexo na dimensão política, econômica e social, com consequências ambientais devastadoras para a sociedade brasileira²⁵.

Um dos problemas socioambientais do Brasil nesse período foi a expansão descontrolada da produção cafeeira, principalmente no Sudeste, e o desaparecimento das florestas, dificultando e encarecendo o transporte de lenha. Nesse contexto surge o primeiro Código Florestal Brasileiro (1934), inclusive podemos dizer que nesse momento temos o primeiro registro de um debate ambiental no país²⁶.

Contraditoriamente, o governo de Getúlio Vargas apoiou a instalação do projeto de Henry Ford, a criação da Fordlândia²⁷. Para a instalação do mega projeto o governo Vargas permitiu ao empreendimento dispor de aproximadamente de 15 mil km² de terras no meio da floresta Amazônica, ou seja, a lei de proteção das florestas que justificava a criação do Código Florestal não se estendia à região Amazônica.

Esse processo antrópico denominado por Harvey (2011, p.154) como produção da segunda natureza e empreendido pelos capitalistas e seus agentes,

²⁴ Em 1940 o índice de escolarização de meninos e meninas entre cinco e dezenove anos que frequentavam a escola primária ou média era de 21% (FAUSTO, 2013, p.335).

²⁵ Segundo Lessa (2014, p.14), “[...] a destruição da natureza é sinônimo da produção a baixo custo de matérias-primas e bens primários [...]”. Um caso bem típico do Brasil desde o início no nosso processo de colonização.

²⁶ Assim, a legislação visava impedir os efeitos sociais e políticos negativos causados pelo aumento do preço ou – pior – pela falta da lenha, garantindo a popularidade do novo regime, instaurado com a Revolução de 1930. A solução do Código Florestal de 1934 (Decreto 23.793/34) foi obrigar os donos de terras a manterem 25% da área de seus imóveis com a cobertura de mata original. Era a chamada quarta parte. Porém, não havia qualquer orientação sobre em qual parte das terras (margens dos rios ou outras) a floresta deveria ser preservada. A lei até incentivava a retirada total das matas nativas desde que pelo menos os 25% de reserva de lenha fossem replantados. Nesse sentido, não importava a espécie e nem a variedade de árvores, mas apenas a garantia de produção de madeira para lenha e carvão. Mas a lei de 1934 também demonstrava viés de preservação ambiental, ao criar a figura das florestas protetoras, para garantir a saúde de rios e lagos e áreas de risco (encostas íngremes e dunas). Mais tarde, esse conceito deu origem às áreas de preservação permanente (APPs), também localizadas em imóveis rurais. Fonte: <http://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/codigo-florestal/senado-oferece-um-projeto-equilibrado-para-o-novo-codigo-florestal-brasileiro/codigo-florestal-de-1934.aspx>.

²⁷ Segundo Harvey (2011, p.154), Fordlândia: “é a tentativa especulativa de Henry Ford na década de 1920 de domar a Amazônia para a produção de borracha”.

transforma tudo em empreendimento especulativo. Um processo em que normalmente o Estado é conivente e/ou cúmplice.

Vale, no entanto, ressaltar que as discussões acerca da expansão da agricultura cafeeira e a criação do primeiro Código Florestal, não chegaram aos espaços educacionais ou às discussões acerca da educação.

3.4.O Cenário Político Pós-Estado “Novo” (1945-1950)

O Estado Novo tornou-se insustentável e sua derrocada foi inevitável. As razões são muitas, de forma geral, para Fausto (2013, p.326): “Os problemas do regime resultaram da inserção do Brasil no quadro das relações internacionais do que das condições políticas internas”. Para Skidmore (2010, p. 82-87), as razões são de ordem interna, resultantes da política internacional. Portanto, vamos relatar apenas as razões que consideramos mais importantes para a compreensão histórica a que o fenômeno está ligado.

As mudanças no cenário da guerra e a própria presença da força expedicionária brasileira no embate influenciou o processo de derrocada do chamado Estado Novo.

Os oficiais brasileiros que combateram ao lado do Quinto Exército americano na Itália passaram a criticar o Estado Novo. Segundo Skidmore (2010, p.82): “Os brasileiros se deram conta da anomalia de lutar pela democracia no exterior ao mesmo tempo em que representavam uma ditadura”. E, no âmbito interno, Getúlio Vargas postergava a convocação do plebiscito, previsto pela Constituição de 1937 para o ano de 1943.

Em pronunciamento à nação, por rede de rádio, o presidente Getúlio Vargas prometeu que após a guerra: “em ambiente próprio de paz e ordem, com as garantias máximas à liberdade de opinião, reajustaremos a estrutura política da nação, faremos de forma ampla e segura as necessárias consultas ao povo brasileiro” (BRASIL, 2011, p. 467).

As manifestações públicas de Vargas anunciavam o agitação da classe política em relação à postergação em convocar o plebiscito. Assim, em meio à rígida censura do governo Vargas, intelectuais e políticos mineiros (1943) apresentaram à sociedade um manifesto, cuja centralidade era o pedido de redemocratização do país. Em janeiro de 1945, muitos escritores, no Primeiro Congresso Brasileiro de Escritores, manifestaram-se a favor de eleições universais, voto direto e secreto; em

fevereiro José Américo de Almeida²⁸, em entrevista, justificava a necessidade de eleições e defendia a não candidatura de Getúlio Vargas.

O manifesto dos intelectuais e políticos mineiros, a demanda por democracia exigida pelos escritores brasileiros e a entrevista de José Américo de Almeida eram a sinalização do enfraquecimento da censura do governo e da abertura das portas às outras manifestações, que tomam as ruas (SKIDMORE, 2010, p. 82-87)²⁹. A cena política tornara-se propícia para a derrubada do Estado Novo; em 30 de outubro, sob o comando de Góes Monteiro, o Exército Brasileiro derruba Vargas e começa a transição para a “Democracia”.

Segundo Skidmore (2010, p.87):

A maneira como Vargas partiu foi da maior importância. Como lembraria posteriormente Góes de Monteiro à União Democrática Nacional, o ditador foi deposto do cargo não pelo poder civil, mas por decisão do comando do Exército. Não foi portanto, uma vitória conquistada pela influência política constitucional liberal. Foi um ato de liderança dos generais. Como nos momentos críticos de outubro de 1930 e novembro de 1937, os militares, e não os políticos, é que foram os guardiões imediatos do poder (SKIDMORE, 2010, p. 82-87).

Até então, o Brasil configurava-se como um país dependente ou à mercê das forças militares para empreender mudanças políticas. Eis que a democracia brasileira paradoxalmente emergia de golpes.

3.5.A Educação e a Formação de Professores na “Nova” Cena Política Brasileira

Em um cenário político conturbado, como o vivido pela sociedade brasileira naquele momento, o quadro educacional existente era lastimável. De acordo com Salgado (2007, p.69), em 1946 apenas 4% dos jovens que frequentavam a escola entravam no curso colegial e desses, apenas 1% ascendiam ao ensino superior. Aos excluídos, cerca de 80%, restavam os subempregos da época (funcionário público, subalternos no comércio e nos bancos).

Como resposta às demandas políticas e ideológicas no âmbito das disputas no campo da educação e aos desafios impostos pelas mudanças econômicas e culturais, o governo Dutra instituiu, por meio de Decreto-Lei nº

²⁸ Candidato a presidência da República derrotado nas eleições de 1937.

²⁹ Houve ainda neste período um comício da recém-organizada União Nacional dos Estudantes (UNE), no Rio de Janeiro, e manifestações de estudantes no Recife. No caso de Recife houve violenta repressão da polícia, tendo como saldo a morte de dois estudantes (SKIDMORE, 2010, p.83).

9.613/1946, as seguintes leis: Lei Orgânica Agrícola, a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529), a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530); criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-SENAC (Decreto-Lei nº 8.621), sob o comando dos empresários do comércio.

Outrossim, a partir da Constituição de 1946 - art. 5º, inciso XV, alínea d – há uma sinalização da União sobre a necessidade da composição de um sistema de educação nacional. Portanto, é nesse momento que surge a expressão “diretrizes e bases”, relacionada à tese de uma educação nacional e atribuída à União a responsabilidade de legislar sobre a mesa (SAVIANI, 2000, p.10).

Assim:

Dando cumprimento a esse dispositivo constitucional, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão composta de educadores de várias tendências, iniciando-se os trabalhos em 18 de setembro de 1947, quando se comemorava o primeiro aniversário da promulgação da Constituição. Dos trabalhos da comissão resultou um anteprojeto de lei que, recebendo algumas modificações do Ministro, deu origem ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encaminhado pelo Presidente da República Eurico Gaspar Dutra à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948, data em que se comemorava o terceiro aniversário da queda do Estado Novo. Do processo assim iniciado resultou, após uma longa tramitação e diversas vicissitudes, a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20.12.1961 (SAVIANI, 2000, p.11).

Todavia, a Constituição de 1946 não garantiu a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deixando o país sem uma legislação específica de educação por longos 15 anos.

No que diz respeito à formação de professores, ainda em 1946, o governo aprovou a Lei Orgânica do Ensino Normal pelo Decreto-Lei nº 4.530. Essa Lei não traz absolutamente nada de diferente do que já estava sendo praticado por vários Estados da Federação. Sua função se resumia a ratificar a situação já posta, confirmando um modelo de escola normal organizado em dois ciclos (Art. 2º), sendo o primeiro destinado à formação de regentes do ensino primário (escola regional normal), tendo uma duração de quatro anos, e o segundo ciclo (escola normal e ciclo ginásial do ensino secundário) destinado à formação de professores primários, em um período de três anos (Art. 4 § 2º).

É importante ressaltar que a referida Lei pretendia estabelecer um padrão de uniformização na formação de professores no país, bem como ampliar a articulação do sistema de ensino através da integração do primeiro ciclo da escola secundária com as demais escolas de segundo ciclo (TANURI, 2000, p. 76).

No entanto, com referência ao currículo do curso de primeiro ciclo, permanecia o domínio das disciplinas de cultura geral em relação às disciplinas específicas da formação profissional docente, ficando essa especificidade circunscrita à psicologia, pedagogia, didática e prática de ensino, cuja oferta se dava ao final do curso.

Quando da promulgação da Constituição de 1946, ficou restabelecido o princípio descentralizador e liberal da Constituição de 1934, facultando aos Estados e ao Distrito Federal a autonomia de organizar os seus sistemas de ensino, levando em consideração as “diretrizes” fixadas pela União. Resguardada a autonomia, a maioria dos Estados optou pelo modelo de organização estabelecido na Lei Orgânica, com exceção dos estados de São Paulo e Bahia.

A posição adotada pela maioria dos Estados de manter o modelo estabelecido pela Lei orgânica consolidou um padrão de formação de professores impulsionando a expansão da escola normal.

Cabe ressaltar que o expansionismo da escola normal nesse período estava sustentado no crescimento da rede privada e sua distribuição se dava de forma desigual pelo território nacional. Segundo Tanuri (2000, p. 76), no ano de 1951, havia 546 escolas de primeiros ciclos (“arroladas pelo INEP”), das quais 258 estavam nos Estados de São Paulo e Minas Gerais, enquanto Estados como Maranhão, Sergipe e Rio Grande do Norte eram “contemplados” apenas com duas escolas normais. Outro fato que a autora chama atenção é que das 546 escolas, somente 168 eram públicas e estaduais, outras 378 eram particulares ou municipais.

3.6.As disputas políticas e ideológicas sobre a educação: 15 anos de embates

Durante uma década e meia, forças políticas divergentes disputaram no campo político-ideológico a composição organizacional do sistema nacional de educação. Assim “o projeto original das Diretrizes e Bases para a educação nacional, esbarrou nessa correlação de forças representada pelas diferentes forças partidárias” (SAVIANI, 2000, p.14).

Os embates se deram basicamente entre três grupos: ligado aos ideais do Estado Novo, representando o “governo”, estava o então deputado e ex-ministro da Educação Gustavo Capanema; defendendo a escola privada, associado aos interesses da igreja católica; por outro lado, o combativo e polêmico deputado Carlos

Lacerda, e ainda um terceiro grupo, associado às ideias liberais dos Pioneiros da Educação, sendo seu proeminente interlocutor o educador baiano Anísio Teixeira.

Como até hoje, a disputa centrava-se em torno de projetos distintos de sociedade e do papel do Estado no desenvolvimento da educação no país com objetivo de alcançar esse fim. Para os seguidores do Estado Novo, a educação deveria estar sob o comando do governo central. Nesse modelo, Estados e Municípios poderiam criar seus sistemas, porém estariam diretamente subordinados às normas e supervisão do Ministério da Educação. Isso implicava no controle total do sistema bem como na limitação de mobilidade dos Estados e Municípios para administrarem seus sistemas, segundo seus opositores.

Em razão disso:

[...] Capanema fulminou o caráter descentralizador do projeto considerando-o contrário ao espírito e à letra de Constituição. Para ele a palavra “diretriz” tem um significado que inclui leis, regulamentos, programas e planos de ação administrativa, orientações traçadas pelos chefes de serviços para a execução dos mesmos. Essa interpretação do termo “diretrizes” reforçada pelo acréscimo da palavra “bases” no texto constitucional ensejou uma concepção centralizadora da organização da educação nacional (SAVIANI, 2008, p. 13).

Podemos de fato afirmar que o esforço hermenêutico de Gustavo Capanema estava associado ao esforço reacionário do centralismo estatal, próprio do Estado Novo. O esforço desse deputado foi recompensado com o arquivamento do projeto, sendo desarquivado em 1951 e tramitado pela Comissão de Educação por longos cinco anos e meio.

Apenas em 14 de setembro de 1956, o relator do projeto, deputado Lauro Cruz (União Democrática Nacional) apresentou o relatório da subcomissão. No ano seguinte, em 1957, o plenário da Câmara deu início às discussões do substitutivo de nº2.222.

Para o deputado Carlos Lacerda, que mantinha posição contrária ao deputado Gustavo Capanema, não cabia ao Estado estabelecer o controle sobre a educação. Em uma clara defesa às escolas privadas e, sobretudo, às escolas confessionais católicas, ele argumentava que a educação das crianças e dos jovens deveria ficar sob responsabilidade das famílias sem a intervenção do Estado, porém subsidiada por ele.

Segundo Carlos Lacerda (1992), o Estado, ao tentar impor uma legislação educacional centralizadora, tenta usurpar da família o direito sobre o processo

educativo de seus filhos; para ele, uma demonstração veemente do caráter autoritário do governo getulista que ainda tentava manter influência na cena política brasileira.

Na outra ponta dessa disputa, encontravam-se os educadores de formação liberal (entre eles, destaque para Anísio Teixeira) que estavam sob forte influência político-ideológica dos movimentos sociais e culturais dos Estados Unidos da América do Norte e da Europa ocidental. Para os Pioneiros da Educação, como são até hoje identificados, ao Estado cabia organizar, subsidiar e fortalecer a educação pública, dar diretrizes e garantir os princípios da liberdade, fraternidade e igualdade burguesas. Dessa forma, os pioneiros da educação entendiam estar se contrapondo ao Estado autoritário e também às ideias do grupo representado por Carlos Lacerda, que priorizava a educação privada e religiosa em detrimento da pública e gratuita.

É importante ressaltar que os pioneiros não se posicionavam contra a educação privada, mas contra o controle e a destinação dos recursos públicos a iniciativa privada. Para eles, cabia ao Estado, por meio da democratização da educação pública e gratuita, garantir a consolidação dos valores democráticos das novas instituições.

Segundo os Pioneiros da Educação, a disputa político-ideológica dava-se com dois grupos distintos, porém que não se excluíam e que em determinados momentos se aliavam para combater os que defendiam uma educação de caráter humanista e democrático, a saber: os liberais agnósticos e os totalitaristas ateus (MANIFESTO SOBRE A EDUCAÇÃO “HUMANITÁRIA E DEMOCRÁTICA”, 1959, p. 158-159).

Enquanto o grupo representado pelo deputado Gustavo Capanema defendia o forte controle do Estado sobre a sociedade, o grupo do deputado Carlos Lacerda lutava pela descentralização do poder estatal e defendia o controle da educação pela iniciativa privada. Segundo Teixeira (1959, p. 27), a marca da proposta desse grupo “é conceder categoria pública ao ensino privado”.

Segundo Darci Ribeiro (1959), o verdadeiro interesse de Carlos Lacerda era garantir que os recursos públicos fossem destinados à iniciativa privada, atendendo assim aos interesses de empresários do setor e da classe dominante, desconsiderando as necessidades de significativa parcela da sociedade brasileira.

De acordo com o autor, o discurso de liberdade de educação e direito da família em educar, escondia um propósito obscuro: “dessarregar a Escola Pública para manter com os recursos a ela destinados os estabelecimentos de iniciativa privada” (RIBEIRO, 1959, p. 153-154). Os defensores da iniciativa privada a partir de 1956 decidiram fazer valer os seus interesses no texto da LDB de 1961 (SAVIANI, 2000, p. 15). Para Saviani (2000, p. 16), essas disputas no parlamento até determinado momento estiveram circunscritas ao plano político-partidário, mais próximo da sociedade política; posteriormente, a disputa avançou para o plano da luta ideológica, envolvendo assim a sociedade civil.

Essa afirmação de Saviani nos chama atenção, pois nela reside uma contradição, a separação entre política e ideologia³⁰. No nosso entender as disputas políticas são reflexos das disputas ideológicas e vice-versa presentes na sociedade. Assim, essas devem ser analisadas na sua totalidade e não como partes isoladas do processo. Compreendemos também que nas disputas políticas estavam presentes os elementos ideológicos, pois não há política sem ideologia. Segundo Mészáros (2012, p.232), “... seria totalmente irreal esperar a solução das questões em disputa através de uma ‘ciência do Estado’ incontestável, com a exclusão das concepções ideológico-políticas rivais”. Dito isso, voltemos à nossa narrativa.

Assim, embora houvesse entre esses grupos divergências quanto ao modelo de sociedade e conseqüentemente quanto ao modelo de educação, compreendemos que essas divergências se tornaram menores diante do que os assemelham. É importante destacar que nenhum dos dois projetos político-ideológicos previa uma ruptura radical (transformação que vai à raiz) com o modelo de sociabilidade ainda vigente. A mais “progressista” das propostas tinha fortes vínculos com o pragmatismo norte americano, ancorada nas ideias de John Dewey, fundamentadas no liberalismo econômico, defensor da propriedade privada e da “livre concorrência” (mercado atuando sob seu próprio controle).

Dessa forma, Anísio Teixeira (1959) ao denunciar o caráter de classe na educação brasileira, não coloca em evidência o elemento que determina a manutenção do *status quo* dessa organização classista e seus reflexos na educação; afirma apenas que a organização classista será superada com a institucionalização efetiva da educação pública. Essa é uma clara demonstração de

³⁰ Compreendemos e utilizamos ideologia como uma “forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada” (MÉSZÁROS, 2012, p. 65).

fetichismo da educação, de conceber a escola pública como uma força capaz de abalar os fundamentos de uma sociedade classista, subestimando a força de quem a sustenta, o capital.

Nesse contexto de convergências e divergências entre as forças que disputavam ideológica e politicamente o campo da educação, após treze anos de intensos, calorosos e polêmicos debates e manobras políticas com objetivo de impedir a aprovação da Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1961, mesmo com muitos embates, o então presidente João Goulart promulga a Lei nº 4.024, primeira lei de educação que dá as diretrizes, normas e outras providências para a organização da educação nacional.

No campo da legislação educacional a promulgação da LDB foi um avanço, mesmo que não trouxesse alterações significativas para a formação de professores. Nesse caso particular, manteve-se a formação de professores para a escola primária sob responsabilidade da escola normal (art. 53, a e b), a formação de professores para o ensino médio ficou facultada a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras e a formação de “professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica” (art. 59). Conforme Saviani (2000, p. 18), essa lei representou uma solução de compromisso entre os grupos em disputa, determinado pela política da “conciliação”.

Vale destacar que no governo do presidente Juscelino Kubitschek (1955-1961)³¹, com toda a “pujança” do Plano de Metas para o desenvolvimento econômico, a educação ocupou um espaço insignificante em seu governo. Essa situação revelava o paradoxo existente entre o sonho do desenvolvimento e a falta de importância da educação. Nesse contexto, no entanto, essa contradição deixa em evidência o compromisso do Estado com os grupos econômicos, “donos” dos meios de produção.

Segundo a pesquisadora Garchet (s/d),

[...] é intrigante que um governo com esses compromissos – democracia e desenvolvimento – tenha desenhado um grandioso Plano de Metas em que a educação ocupava um lugar tão subalterno. O setor de educação foi contemplado com apenas 3,4% dos investimentos inicialmente previstos e abrangia uma única meta. Formação de pessoal técnico era a meta 30, que

³¹ Entre os anos de 1955-1964, apesar do “sucesso” econômico do governo de JK, o país continuava vivendo uma turbulência política, social e econômica. A eleição de JK só foi assegurada em razão do golpe “preventivo”. Para se aprofundar nessa discussão ler Brasil: de Getúlio a Castelo (Thomas Skidmore) e História do Brasil (Boris Fausto).

prescrevia a orientação da educação para o desenvolvimento e não falava em educação básica (Garchet, s/d, p.01).

No contexto em que aproximadamente 50% da população brasileira se encontrava fora da escola, o Estado ignorava as demandas sociais e políticas desses grupos e/ou classes. É ainda importante destacar que o governo que construiu Brasília e estimulou a implantação do parque industrial automobilístico, não dispunha de recursos para investir na educação pública, delegando à iniciativa privada a função de expandir o ensino no país; o resultado dessa falta de política voltada à educação pública resultou, entre outras coisas, na ratificação da exclusão social de índios, negros e brancos pobres, e seus descendentes³². Não foi um processo novo, mas sua manutenção custou e custa até hoje caro a todos os tipos de trabalhadores.

A elite política e econômica do país determinava a manutenção de um modelo educacional frágil, ambíguo, pobre e incompetente, de forma a impedir que a classe trabalhadora e outros grupos sociais tivessem acesso à educação pública de qualidade. Dessa forma, as estruturas educacionais estavam sempre em colapso e todas as tentativas de “melhorá-las” fracassaram.

Os “esforços” políticos para desenvolver um modelo educacional adequado às necessidades da sociedade brasileira em toda sua complexidade não poderiam ser bem-sucedidos, uma vez que, tais “esforços” resumiam-se a discursos eufêmicos que escondiam os reais interesses da classe política, ou seja, atender aos interesses da elite econômica.

Esse descompasso entre a Lei e sua efetividade no campo da *páxis* é um processo intencional de desmobilização da classe trabalhadora fomentado pelo direito idealista burguês, cuja centralidade consiste em um processo de transformação apenas no campo da política, deixando em pé os pilares que sustentam a expropriação e a alienação da classe trabalhadora. Assim, faz-se necessário criar a sensação de que as mudanças no plano das conquistas legais estão em curso, dando a falsa impressão que a classe trabalhadora avança em suas conquistas e dessa forma não percebe que o Estado moderno é gerente dos assuntos comuns da burguesia (MARX, 1998, p.13). Esse Estado atua no sentido de garantir que a classe trabalhadora não perceba que a emancipação, nos moldes da

³² Cabe ressaltar que historicamente as mulheres sofrem intensamente o processo de violência e exclusão.

sociabilidade capitalista, lhe é impossível, pois só se emancipam nessas condições aqueles que possuem dinheiro e cultura (MARX, 2005, p.154). Dessa forma, não há nessa perspectiva a possibilidade de uma transformação comprometida com a emancipação humana universal.

3.7.A Formação de Professores no Regime Militar (1964-1985)

Três anos após a promulgação da lei nº 4.024, a República Brasileira seria marcada pelo golpe militar mais longo, duro e violento da sua história, que produziu feridas profundas na consciência coletiva do povo brasileiro até os dias atuais.

A ditadura militar foi um período de privação da liberdade de expressão, forte repressão aos direitos sociais, de torturas, asilos e eliminação dos opositores, além de crises econômicas, corrupção etc. Um golpe articulado e executado com o apoio de setores econômicos, parte da sociedade civil, organizada e tutelada pela elite conservadora da sociedade brasileira e orquestrado pelo Capital Internacional sob a égide dos Estados Unidos da América do Norte, tendo como argumento, a necessidade de preservar a ordem socioeconômica, ameaçada pelos setores ditos “comunistas” do país³³. No geral a praxe era o Exército intervir para por fim às disputas políticas (SKIDMORE, 2010, p. 350), porém, para Skidmore (2010, p.350): “A derrubada de João Goulart foi uma prova de que os processos constitucionais de praxe tinham fracassado no Brasil”.

É necessário ressaltar que a atuação autoritária das forças militares no campo político e social no Brasil não foi inaugurada com o golpe de 1964. Em vários outros momentos da história do Brasil os militares também atuaram. A instituição da República com a derrocada do Império foi um processo eminentemente conduzido pelos militares, apoiado por uma elite política, intelectual e econômica da sociedade civil e pelas forças internacionais. Vale ainda colocar em evidência que vários movimentos de contestação no início do século XX foram conduzidos por seguimentos das forças armadas, a saber: revolta do Forte Copacabana em 1922, a revolta paulista ou Revolta de Isidoro em 1924, o movimento tenentista em 1930, o

³³ “Apesar de a intervenção para salvar o Brasil da “corrupção” e do “comunismo” ter sido obra dos militares, alguns civis se julgavam vitoriosos. Tratava-se dos antigetulistas com opiniões neoliberais. Eram liderados por políticos conservadores, como Bilac Pinto, conspirador de longa data, e figuras públicas como Júlio de Mesquita Filho, dono de O Estado de São Paulo...” (SKIDMORE, 2010, p.351)

golpe de Estado em 1930, “justificado” pela fragilidade política (assassinato do candidato a vice-presidente de Getúlio Vargas, João Pessoa) e pela crise econômica de 1929, e a intervenção militar de 1954.

Além dessas ainda tivemos a ditadura Vargas, instituída em 1937 e associada às demais ditaduras fascistas da Europa. Podemos assim afirmar que entre a implementação da República no final do século XIX e a reabertura política do país nos anos 80 do século XX, as forças militares tiveram um papel determinante no cenário político e econômico do país, sendo o golpe de 1964 aquele que maiores marcas deixou na história do povo brasileiro, na sua educação, na sua cultura e em sua sociabilidade.

No comando do país, os militares empreenderam mudanças significativas na política educacional brasileira, reformulando a estrutura do ensino superior (Lei da reforma universitária - Lei 5.540/1968)³⁴ e reformando o Ensino Primário e Médio (Lei 5.692/1971), que passaram a se chamar Ensino de Primeiro e Segundo Graus. O objetivo do governo militar era assegurar a “eficiente modernização e flexibilidade administrativa da universidade, centrado na formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do Brasil” (SAVIANI, 2000, p.22). Segundo Ferreira Jr. e Bittar (2008), o objetivo das reformas educacionais empreendidas pelos militares consistia em estabelecer uma relação orgânica entre o aumento eficiente da produtividade do trabalho e a modernização das relações capitalistas de produção. Ainda de acordo com Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 336): [...] “a educação no âmbito do regime militar foi concebida como instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, com objetivo de se viabilizar o *slogan* ‘Brasil Grande Potência’”.

A política de desenvolvimento econômico adotada pelos militares assentava-se em três pilares estratégicos (FURTADO, 1972, p. 38-39): a) reorientação do processo de concentração de riqueza e renda; b) redução da taxa do salário real básico; c) fomento, com a intervenção do Estado subsidiando, à exportação de produtos industriais. A consequência direta dessa política foi a apropriação dos recursos produzidos no país pelo capital estrangeiro, o controle dos grupos estrangeiros sob os setores produtivos mais dinâmicos e a

³⁴ O Grupo de trabalho que cuidou da Reforma Universitária era composto: Fernando Bastos de Ávila, Fernando Ribeiro do Val, João Lyra Filho, João Paulo do Reis Velloso, Newton Sucupira, Roque Spencer Maciel de Barros, Valnir Chagas e Haroldo Leon Peres. O governo designou o nome de João Carlos Moreira e Paulo Bouças (ambos estudantes), porém estes se recusaram a participar.

desnacionalização da riqueza produzida no país (FURTADO, 1972); a centralidade dessa política econômica foi atrair o interesse das grandes empresas transnacionais para o Brasil (FURTADO, 1974)³⁵.

A partir dessa perspectiva, no entender dos militares, era necessário reformar a organização da educação, de maneira a garantir a “nova” ordem social e o “novo” modelo de desenvolvimento econômico. Assim: “Bastava ajustar a organização do ensino ao novo quadro político, como instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica” (SAVIANI, 2000, p. 21). De acordo com Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 340): “Foi com base nessa configuração de modelo econômico que o regime militar programou suas reformas educacionais”.

Ainda segundo Ferreira e Bittar (2008), entre 1964 e 1985 a institucionalização do tecnicismo tecnocrata tornou-se obsessão do Estado brasileiro. As razões são muitas, mas destacaremos aqui a ampla influência da “teoria do capital humano” desenvolvida na Universidade de Chicago (Estados Unidos da América)³⁶.

Na perspectiva dessa teoria:

A educação não só alavancava a produtividade econômica como também transfigurava o trabalhador em capitalista, com base na quantidade e qualidade de novos conhecimentos que ele agregava à sua própria força de trabalho, ou seja, num capitalista proprietário de bens simbólicos metamorfoseado em “capital humano”. (FERREIRA JR. e BITTAR, 2008, p. 344)

No entanto, no contexto do regime militar o elemento ideológico central ao modelo de desenvolvimento econômico era principalmente a “teoria do capital humano”. Esse foi o combustível ideológico que alimentou o projeto militar de sociedade, sintetizado no *slogan* “Brasil Grande Potência”.

Em 1961, como parte dessa estratégia foi criado o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), instituição comandada por empresários afinados com o regime. Em parceria com a PUC do Rio de Janeiro, em 1968, as forças políticas que controlavam o país realizaram o Fórum de Educação, cujo tema foi, “A educação que nos convém”. O grande interesse dos militares e seus aliados com a reforma

³⁵ Segundo Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 340): “O “liquidificador” que possibilitou historicamente dissolver todos estes ingredientes numa só política econômica foi a brutal repressão policial-militar que se abateu sobre as forças democráticas”.

³⁶ Teoria desenvolvida pelo professor de economia Theodore W. Schultz (1902-1998). Para essa teoria a instrução e educação são valores sociais de caráter econômico. Assim, a instrução e a educação são percebidas como um “bem de consumo”.

universitária era garantir que o ensino superior estivesse alinhado aos interesses do mercado.

Assim, segundo Ferreira Jr. e Bittar (2006, p. 1.163):

[...] a passagem da década de 1960 para a de 1970 foi marcada por mudanças estruturais no sistema nacional de educação. O regime militar, embalado pelo “milagre econômico”, estabeleceu claramente uma vinculação entre a educação e o modelo autoritário de modernização das relações capitalista de produção [...] (FERREIRA JR. e BITTAR (2006, p. 1.163).

Esse processo de vinculação orgânica entre educação e desenvolvimento econômico fica evidente no discurso do presidente-general Emílio Garrastazu Médici, pronunciado à Nação em 31 de dezembro de 1970.

Segundo o referido presidente- general:

Creio que 1971 será um ano de marcante expansão industrial, incentivada pelo programa siderúrgico que dentro de poucos dias apresentarei à Nação (...). **Sinto que a grande revolução educacional virá agora, na passagem da velha orientação propedêutica da escola secundária a uma realística preparação para a vida, que atenda à carência de técnicos de nível médio**, problema dos mais críticos na arrancada do nosso desenvolvimento (grifo nosso)(MÉDICI, 1971, p. 34).

Ainda como parte desse processo “revolucionário”, em 1971, o governo militar instituiu a reforma da LDB por meio da Lei 5.692; que do ponto de vista político-filosófico não alterou o caráter conservador da educação no Brasil. Foi uma política que dava ênfase à formação técnica, em consonância com a proposta de desenvolvimento econômico projetado pelos países “desenvolvidos” da América do Norte e Europa (fordismo e taylorismo). A preocupação dessa Lei foi garantir a manutenção da subserviência da sociedade aos ditames do governo militar em nome da ordem, da família e do “amor ao Brasil”, um discurso que dissimulava o vínculo inseparável entre militares e grupos econômicos, políticos e intelectuais conservadores.

A reforma universitária imposta pelo regime militar, no âmbito da formação de professores nas licenciaturas, fragilizou ainda mais a qualidade das licenciaturas e as condições materiais de vida dos professores. Para a categoria dos docentes a reforma deixou como legado a precarização do trabalho, resultado de um processo de formação aligeirado e arrocho salarial (FERREIRA JR. e BITTAR, 2006). Ainda segundo Ferreira Jr. e Bittar (2006, p. 1162) esse processo de formação aligeirado gerou danos culturais, políticos e ideológicos à sociedade brasileira que perduram até os dias atuais.

3.8.A formação de professores no contexto da luta pela democracia

A situação da educação no Brasil que já era crítica se agravou ainda mais a partir do estabelecimento da ditadura militar e mergulhou em profundo colapso no período de transição política da ditadura à democratização do país (1982-1996).

A abertura política se apresenta como a única possibilidade política e ideológica, na consciência coletiva do povo brasileiro, de construção de um país livre, fraterno e solidário. Dessa forma, a democracia vicejava nos brasileiros³⁷. Assim, os ideais de uma sociedade “democrática” desencadeavam no consciente coletivo a expectativa de um “novo” momento, de “novos horizontes” para os brasileiros.

Todavia, vale ressaltar que o discurso da democracia apregoado pela burguesia brasileira, por ser o mesmo do de outros tempos, não poderia ser capaz de resolver as injustiças sociais e políticas vivenciadas pela maioria dos grupos sociais, pois esse modelo político, econômico e social (modelo dependente do capital externo) subjuga a maioria à exploração e à expropriação (sendo os trabalhadores, negros, mulheres, crianças, homossexuais etc. as maiores vítimas desse processo até hoje).

O país, nos anos de 1980 (a década perdida)³⁸, estava mergulhado em uma crise socioeconômica, na qual um dos elementos centrais da desestruturação socioeconômica foi a crise mundial do petróleo (1973 e 1979). Essa crise impulsionou a elevação da taxa de juros no mercado internacional para patamares expressivos de 4% a 6% ao mês até 1977 e a 21% em 1981, provocando a inevitável elevação da taxa de juro da dívida pública externa do Brasil (BRUM, 1999, p.387).

Com essas expressivas taxas de juros a dívida líquida do Brasil passou em pouco mais de dez anos de 5,34 bilhões de dólares, em 1973, a 81,45 bilhões de dólares em 1985, tendo seus custos com os juros elevados de 234 milhões de dólares, em 1970, para 11,24 bilhões de dólares em 1985 (BAER, 1995, p. 109).

³⁷ Os veículos de comunicação tinham papel determinante nesse processo de mobilização das massas na luta pela democratização; no entanto, é interessante destacar que muitos desses veículos de comunicação foram outrora fiéis ao regime militar.

³⁸ Segundo Gilberto Marangoni (2012): “Os anos 1980, na América Latina, ficaram conhecidos como “a década perdida”, no âmbito da economia. Das taxas de crescimento do PIB à aceleração da inflação, passando pela produção industrial, pelo poder de compra dos salários, pelo nível de emprego, pelo balanço de pagamentos e pelos inúmeros outros indicadores, o resultado do período é medíocre. No Brasil, a desaceleração representou uma queda vertiginosa nas médias históricas de crescimento dos cinquenta anos anteriores”.

Em meio ao cenário socioeconômico de crise em que o país estava mergulhado, sete foram os planos econômicos, conforme o quadro 01, adotados (entre 1986 e 1991) na tentativa de sanar o problema. Todos os planos fracassaram e a situação de crise se agravou, tendo como consequência hiperinflação, intensa desvalorização da moeda e confisco do dinheiro da população da poupança.

Período	Plano	Governo
Início de 1986	Cruzado	José Sarney
Meados de 1986	Cruzadinho	José Sarney
Final de 1986	Cruzado II	José Sarney
Junho de 1987	Bresser	José Sarney
Janeiro de 1989	Verão	José Sarney
Março de 1990	Collor	Fernando Collor de Melo
Janeiro de 1991	Collor II	Fernando Collor de Melo

Quadro 1: Planos econômicos entre 1986-1991
 Fonte: do próprio autor

Mediante o cenário de crise econômica e social, com forte influência sobre a qualidade da educação e em particular sobre a qualidade da formação de professores, o MEC se viu obrigado a dar novo rumo à formação de professores no Brasil. Fato que obrigou o Conselho Federal de Educação, no ano de 1986, por meio do Parecer nº 161/1986, a reformular o curso de pedagogia, fazendo com que oferecesse formação de professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental.

Todavia, vale destacar que esse “esforço” não foi capaz de produzir ações que representasse o rompimento com as bases atrasadas e arcaicas da formação conservadora, pois a medida adotada como nova, já era praticada por algumas instituições com autorização provisória do próprio MEC com resultados nada satisfatórios.

É interessante observar que o Parecer 161/1986 tem impacto direto nas instituições superiores privadas, fazendo-as adaptar-se para atender a essa proposta. No entanto, a maioria das instituições públicas que ofertavam o curso de

pedagogia continuou formando bacharéis, no modelo originário do curso, com a complementação para licenciatura. Esse foi um período em que vigorou os currículos mínimos obrigatórios determinados pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

Os governos de transição enfrentavam problemas de ordem econômica (inflação, desemprego alto) e buscavam ajuda internacional com o objetivo de adquirir recursos financeiros para deslanchar o sonhado “desenvolvimento” do país. Contudo, a ajuda financeira estava condicionada a exigências econômicas e políticas dos credores externos; sendo assim, era necessário ao Estado satisfazer as exigências dos credores quanto ao controle das diversas áreas, entre elas a educação.

Entretanto, os “esforços” empreendidos pelo Estado no que diz respeito à educação não se converteram em resultados efetivos quanto na elevação da qualidade da educação no país; a educação no país continuava amargando índices que “maculavam” a imagem do país no exterior, sendo essa mácula a grande preocupação da elite política do Brasil na época; não porque essa elite se preocupasse com a qualidade do processo formativo do povo brasileiro e nem com as condições da educação do país, mas porque necessitava captar recursos no exterior e garantir apoio das instituições e da elite internacionais ao projeto de poder da classe dominante local. O apoio não seria possível sem que estivessem assegurados os interesses da elite financeira e política internacional.

Em meio a esse tumultuado cenário, em 1986, em Goiânia, a “comunidade educacional” brasileira organizou a IV Conferência Brasileira de Educação, com o tema “A Educação e a Constituinte”. Ao final do evento foi aprovada e publicada a “Carta de Goiânia”, com propostas para o capítulo da Constituição sobre a educação. A luta das instituições que representava os trabalhadores da educação, para garantir que as propostas da Carta de Goiânia fossem incorporadas à Constituição iniciou-se simultaneamente ao movimento de elaboração de outra LDB em 1987.

Como parte dessa estratégia de mobilização, em 1987, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) organizou a X Reunião Anual em Salvador-BA com o tema “Em direção às novas diretrizes e bases da educação”, tendo como conferencista o prof. Dermeval Saviani.

Nessa trajetória de luta e resistência a Revista ANDES, em 1987, dedicou a edição de número 13 à discussão sobre a LDB. Segundo Saviani (2000, p. 35), essa mobilização deu início ao processo de elaboração do projeto da nova LDB. Embora a ideia inicial do texto não contemplasse a elaboração de uma proposta de LDB, no percorrer do processo foi se percebendo a necessidade de pensar a estrutura da lei. O resultado dessa caminhada foi a elaboração de um anteprojeto de lei (SAVIANI, 2000, p. 41).

Após a conclusão do texto, a proposta circulou na XI Reunião da ANPEd, realizada em Porto Alegre – RS, e foi discutida na V Conferência Brasileira de Educação, em Brasília – DF.

É importante fazer um destaque sobre o anteprojeto apresentado, em específico no que se refere à formação de professores, tratado no capítulo VIII. Essa proposição da LDB não traz nada de significativo quanto à matéria; apenas faz indicação quanto a quem compete a formação de professores para o ensino fundamental (art. 52), admite a continuidade dos cursos técnicos em magistério (parágrafo único) e faz referência à responsabilidade das instituições formadoras de professores quanto ao currículo (art. 53).

Para nós, é estranha a apresentação de um anteprojeto, elaborado por segmentos que representavam os educadores e demais profissionais da educação, que não contemple de forma cuidadosa e detalhada a formação de professores. As proposições desse anteprojeto, no que se refere à formação de professores, foram generalistas, vagas e propícias aos sabores das interpretações, o que no nosso entender constitui grave equívoco; mais uma vez na história, a formação de professores foi relegada ao segundo plano; vale ressaltar que dessa vez foram as instituições que representavam os educadores que não deram a devida atenção, descuidando-se do como o processo se desenvolve. Feita essa observação, torna-se necessário voltar à saga do projeto de lei no Congresso Federal até sua aprovação.

3.9. A Lei de Diretrizes e Bases no cenário da abertura política: a saga da LDB na Câmara dos deputados – primeiro ato

O texto elaborado por Saviani e discutido nos fóruns de debates das instituições representativas dos profissionais de educação foi encaminhado pelo

deputado Octávio Elísio (PSDB-MG) à Câmara Federal como projeto de lei nº 1.258-A/88.

Entre dezembro de 1988 e junho de 1989 o projeto recebe do próprio autor, deputado Octávio Elísio, três emendas. Após as emendas, o referido texto é encaminhado à Comissão de Constituição, Justiça e Redação e lá recebe parecer que reconhece a “constitucionalidade, juridicidade e boas técnicas” e em seguida é aprovado pela referida Comissão.

Em março de 1989, a Comissão de Educação, Cultura e Desporto, presidida pelo deputado Ubiratan Aguiar (PMDB-CE), instalou o Grupo de Trabalho da LDB, que foi coordenado pelo deputado Florestan Fernandes (PT-SP) e teve como relator o deputado Jorge Hage (PSDB-BA).

No processo, a Comissão recebeu 07 alternativas de projetos substitutivos ao texto do deputado Jorge Hage, 17 projetos que tratavam de aspectos específicos relacionados à LDB e 978 emendas. Segundo Saviani (2000, p. 57), o que diferenciou esse processo dos demais foi a ruptura da tradição do executivo tomar a iniciativa de encaminhar os projetos à Câmara; conforme o autor, nesse caso específico, o projeto nasce das necessidades e demandas da comunidade educacional e é levado à Câmara por iniciativa do Legislativo.

Ainda para Saviani (2000), esse foi o mais democrático exemplo de elaboração de uma lei no país até então, dada a preocupação do relator em ouvir e negociar com diferentes grupos uma proposta de lei que pudesse atender aos anseios e às necessidades da sociedade.

Passada essa fase do processo, entre os dias 09 de maio e 28 de junho de 1990, a votação do parecer do relator na Comissão de Educação, Cultura e Desporto iniciou, agora sob a presidência do deputado Carlos Sant’Anna (PMDB-BA). O período de muito debate e negociações, uma vez que a Comissão analisou artigo por artigo e parágrafo por parágrafo (SAVIANI, 2000, p. 58). No dia 28 de junho de 1990, foi aprovado o texto final da Comissão (terceiro substitutivo), com 172 artigos distribuídos em 20 capítulos.

Vale deixar registrado que o substitutivo da Comissão de Educação, Cultura e Desporto embora tenha um capítulo (XVII, Seção I) que tratava especificamente da formação dos profissionais da educação, não trouxe avanço nesse aspecto, pois suas diretrizes são generalistas e não se explicitava em

detalhes as dimensões políticas, filosóficas, históricas, culturais e sociológicas que a formação deveria contemplar. A impressão que nos é deixada é que em nome da “democracia” foi sufocado o ideal de superação das desigualdades, tão presente no cotidiano da educação no Brasil. Em nome da diferença nos esquecemos do antagonismo existente entre igualdade e desigualdade tão fortemente arraigado na sociedade capitalista. É importante registrar que igualdade não se contrapõe a diferença, sim a desigualdade.

Com a aprovação na Comissão de Educação, Cultura e Desporto o substitutivo foi encaminhado à Comissão de Finanças e Tributação, que era presidida, na época, pela deputada Sandra Cavalcanti (PFL-RJ). O substitutivo já chegou à Comissão de Finanças com um problema regimental: se um projeto não fosse aprovado nas comissões até o final da legislatura, seria arquivado. O problema estava em que o projeto chegou até a Comissão de Finanças no último semestre da legislatura em vigor, período em que os deputados estavam mergulhados em suas campanhas eleitorais. O tempo exigia da deputada Sandra Cavalcanti a emissão do Parecer de aprovação, pois se não fosse aprovado pela comissão, todo o trabalho realizado até aquele momento seria perdido. No entanto, para alívio dos idealizadores da proposta e para as instituições representativas dos profissionais da educação, a relatora apresentou o parecer e o submeteu à apreciação da Comissão de Finanças, o qual em 28 de novembro de 1990 foi aprovado.

A Comissão de Finanças, ao apresentar o parecer, desconsiderou a norma regimental da Câmara que estabelecia que a referida Comissão, ao analisar projetos, deveria se circunscrever as questões de finanças. O fato é que a relatora, sob o argumento de questões de mérito (essa questão só cabia à Comissão de Educação) propõe a inclusão de 25 subemendas. Segundo Saviani (2000, p. 151), “De fato essas emendas contemplavam, de um modo geral, interesses das escolas privadas, em especial as confessionais”.

A mesa da Câmara incluiu o parecer na pauta da reunião do dia 05 de dezembro de 1990. Assim que a reunião teve início o “improvável” aconteceu, o deputado José Lourenço (PDS-BA) pediu vista. Segundo dispunha o regimento da casa, na época, a vista deveria ser concedida a membros da Comissão no prazo de duas semanas. Mais uma vez o projeto estava sob ameaça. Por meio de uma manobra legal, o deputado Miro Teixeira (PDT-RJ) também pediu vista, o que

caracterizou vista conjunta que segundo o regimento, impede a retirada do projeto da Comissão.

Com parecer apresentado pela relatora o desafio era conseguir *quorum* para colocar o projeto em votação e aprová-lo na Comissão de Finanças. Segundo o deputado Jorge Hage (1990, p. 139), o processo de articulação junto aos outros parlamentares para garantir o *quorum* e a aprovação do substitutivo exigiu “lances significativos e lances espetaculares”, mas o objetivo de livrá-lo do arquivamento foi alcançado.

Os problemas não acabariam; transcorridas as eleições de 1990, um novo parlamento foi constituído e, muitos dos deputados da outra legislatura, envolvidos diretamente no debate da LDB, não voltaram para a Câmara, entre eles podemos destacar: Jorge Hage (PDT-BA), Octávio Elísio (PSDB-GO), Hermes Zanetti (PSDB-RS), Carlos Sant’Anna (PMDB-BA), Lídice da Mata (PC do B-BA), Gumercindo Milhomem (PT-SP).

Na nova composição da Câmara, a Comissão de Educação e a Comissão de Justiça foram entregues ao PDS. Nesse caso, a relatoria da Comissão foi outorgada à deputada Ângela Amim (PDS-SC), e a relatoria de justiça coube ao deputado Edevaldo Alves da Silva (PDS-SP). Um detalhe é importante destacar: o relator da Comissão de Justiça era dono de uma rede de escolas em São Paulo. Para relator da Comissão de Finanças foi indicado o deputado Luís Carlos Haully (PST-PR), que mantinha estreita relação com os representantes do Bloco Economia de Mercado.

Mesmo submetido às inúmeras dificuldades, o substitutivo em janeiro de 1991 foi encaminhado à Mesa da Câmara dos Deputados, mas somente em maio foi inscrito na ordem do dia do Plenário para apreciação do legislativo. Sob a apreciação da “nova” Câmara, o substitutivo recebeu 1.263 emendas e assim, foi encaminhado às Comissões para exame das emendas.

Na tentativa de dar celeridade à análise das emendas e fazer fluir as negociações em torno da LDB de forma a possibilitar a sua votação pelo Plenário da Casa, um acordo entre os líderes dos partidos permitiu a criação de Comissão Suprapartidária (formada por membros de todos partidos e relatores das Comissões). Participaram dela: a relatora da Comissão de Educação, Ângela Amim (PDS-SC), Artur da Távola (PSDB-RJ), Eraldo Tino (PFL-BA), Carlos Lupi (PDT-RJ),

Ubiratan Aguiar (PMDB-CE), Renildo Calheiros (PC do B-AL), o Presidente da Comissão de Educação, Aécio de Borba (PDS-CE), Álvaro Valle (PL-RJ), Celso Bernardi (PDS-RS), Eurides Brito (PTR-DF) e Sólon Borges dos Reis (PTB-SP).

A desejada celeridade não aconteceu e o ano de 1991 findou sem que os parlamentares apreciassem o parecer da relatora da Comissão de Educação, Ângela Amim. Somente em 1992 os deputados votaram o parecer da Comissão referente às aquelas 1.263 emendas. A manobra do governo Collor através do seu líder, deputado Eraldo Tinoco (PFL-BA), foi apresentar 1.287 destaques ao parecer. Com essa manobra a bancada do governo, composta por PFL, PRN, PSC e PMN, pretendia obstruir a votação. Objetivo que foi cumprido.

A situação política na Câmara não favorecia a aprovação do substitutivo e deixou os defensores desse projeto sem tempo. Além da falta de vontade política do governo, no segundo semestre de 1992 foi instalada a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para investigar denúncias de corrupção do governo capitaneadas por Paulo Cesar Farias (PCF) e aliados. Diante desse cenário político caótico nada mais foi analisado nem votado na Câmara; a agonia da LDB continuava.

As investigações produziram o maior episódio político na República depois da reabertura política, a impugnação do presidente Fernando Collor de Mello. A queda do presidente implicou na ascensão do vice, Itamar Franco. O então presidente Itamar Franco nomeou para Ministro da Educação Murílio Hingel, cuja passagem no ministério seria marcada pela abertura ao debate; essa postura associada a uma maior tranquilidade na Câmara contribuiu para a retomada dos debates no entorno do substitutivo.

Em 1992, a Câmara dos Deputados aprovou o requerimento de urgência-urgentíssima; com isso, o Plenário analisou e votou o projeto, as emendas e os relatórios das Comissões de Educação e Cultura, de Finanças e de Justiça, mesmo que esses relatórios não tivessem sido votados em suas respectivas comissões.

Nada no caminho da LDB foi facilitado, por isso, as forças econômicas interessadas no filão da educação, por meio do deputado Edevaldo Alves da Silva (PDS-SP) - proprietário de uma rede de escolas - conseguiram a nomeação dele como relator da Comissão de Justiça, que se tornou o reduto de resistência e articulação política dos empresários da educação.

Os deputados que representavam os empresários da educação empreenderam, por meio do elemento surpresa, a inclusão do parecer do deputado Edevaldo Alves da Silva na Comissão de Justiça. Na verdade, o parecer era outro projeto, cujo objetivo era substituir aquele que já tramitava. Percebendo a manobra, o Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB partiu para o enfrentamento e sua articulação foi exitosa a ponto de fazer o relator retirar seu parecer da ordem do dia. Na verdade a retirada do parecer era uma manobra estratégica e provisória, pois o grupo estava se articulando para construir outro momento de mobilização. No entanto, o Fórum e os deputados aliados à proposta de LDB, percebendo a estratégia do grupo, se articularam e conseguiram que o relatório da Comissão de Justiça não fosse votado. Uma vitória, mas apenas parcial.

No Plenário, primeiro foi votado e aprovado o Substitutivo Jorge Hage e os três pareceres, com ressalvas para os destaques. Os 1.275 destaques ao Parecer da Comissão de Educação foram apreciados, por questões de procedência. Essa fase foi de intensas negociações, as quais ficaram sob coordenação do deputado Ubiratan Aguiar (PMDB-CE), vice-líder do governo na Câmara, uma indicação do deputado Roberto Freire (PPS-PE), líder do Governo Itamar Franco. Ficou acordado que os pontos que se chegava ao consenso eram levados ao Plenário, os pontos que geravam fortes divergências eram deixados fora para outro momento. Assim, em 13 de maio de 1993, foi aprovado pelo Plenário da Câmara o projeto-substitutivo da LDB.

Para Saviani (2000, p. 154), o defendido relatório da Comissão de Educação, ainda que tenha resguardado o “consenso” entre os grupos em disputa, favoreceu os interesses privados. Esse parecer foi aprovado na Comissão e encaminhado ao Plenário.

Assim, a luta empreendida para aprovação do substitutivo à LDB não produziu transformações que pudessem colocar a educação do país em uma nova rota. O que estava aprovado na Câmara dos deputados era um projeto-substitutivo de lei conservador, favorável à iniciativa privada, que mais tarde impactaria a formação de professores no Brasil.

Segundo Saviani (2000):

O texto aprovado resultou bastante próximo da versão decorrente do Relatório de Ângela Amim, apensar de algumas modificações. A modificação mais visível ocorreu no Título V que deixou de ser “Do Sistema Nacional de Educação”, passando para “Da Organização da Educação

Nacional”. Venceram, pelo menos nominalmente, já que se procurou preservar o conteúdo da denominação anterior, os deputados Eraldo Tinoco (PFL-BA) e Sandra Cavalcanti (PFL-RJ), secundados por Eurides Brito (PTR-DF), que opuseram tenaz resistência à manutenção do conceito “sistema nacional de educação” no texto da LDB (Saviani, 2000, p. 154-155).

É importante fazer aqui a mesma observação que Marx já havia registrado acerca do artigo *“the natural and artificial rights of property contrasted”* de Th. Hodgskin, em O Capital: “O autor deveria ter visto que não se fazem revoluções com Leis” (MARX, 2009, p. 863). Sabemos que o momento de abertura política era de entusiasmo e esperança, mas a história vem nos mostrando que as intervenções por meio de Leis não foram feitas para atender as necessidades humanas dos trabalhadores, negros, mulheres, índios e tantas outras minorias que formam a maioria da população brasileira. Dessa forma, entendemos ser inadequado imaginar que as forças políticas possibilitariam a elaboração de leis que estejam alinhadas aos interesses da classe trabalhadora. Os educadores ao assumirem a guerra de posição, preconizada por Gramsci, adentraram em um campo de batalha perigoso e enfrentaram um inimigo muito poderoso que os esmagou. Para esse grupo de educadores, a natureza da escola e da educação não deve ser problematizada e sim a sua forma. Olhar para a forma sem compreender sua ontologia sempre gerará compreensão equivocada e distorcida das instituições, dos indivíduos, da luta de classe e da história.

3.10.A Lei de Diretrizes e Bases no cenário da abertura política: a saga da LDB na Câmara dos deputados – segundo ato

Já aprovado, o Projeto de Lei nº 1.158-B chega ao Senado e passa a ser denominado de Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 101 de 1993 “que fixa as diretrizes e bases da educação nacional”. No Senado ele é encaminhado à Comissão de Educação cujo relator foi o senador Cid Sabóia (PMDB-CE).

De imediato o PLC já enfrentaria um grande problema, a saber, a revisão constitucional estabelecida no artigo terceiro do Ato das Disposições Constitucionais. Em razão dessa revisão alguns senadores defendiam não analisar nada do PLC, uma vez que, poderiam ser alterados os dispositivos da Constituição referentes à educação.

Os partidários do PLC temiam que os defensores dos interesses privados no setor da educação se organizassem para defender “a livre iniciativa em matéria

de educação” ou excluíssem a exigência de fixação de diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, ficou o suspense quanto à posição do relator, uma vez que, havia relatado o projeto do Senador Darcy Ribeiro, era influenciados por suas ideias e assim, quem sabe subordinasse o PLC à estrutura do apresentado por Darcy Ribeiro (SAVIANI, 2000, p. 155).

Para intelectuais como Saviani e outros, os temores foram se dissipando diante da postura adotada no processo pelo senador Cid Sabóia, à medida que o senador, ao conduzir o processo, optou por abrir um canal de interlocução entre as partes envolvidas, ouvindo assim as diferentes instituições representativas do setor educacional, representantes do governo, dos partidos, além de diálogos com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Após essa “ampla” consulta, o relator apresentou um substitutivo que preservava a estrutura do PLC, mas incorporava aspectos que, segundo Saviani (2000, p. 155), eram aceitáveis no Projeto de Lei do Senado (PLS) de autoria do Senador Darcy Ribeiro (PLS nº 67/1999). O parecer do senador Cid Sabóia acompanhado do PLC 101/1993 foi aprovado na Comissão de Educação do Senado (30/11/1994) e encaminhado ao Plenário do Senado (12/11/1994). Havia no meio dos seus defensores alívio e uma sensação de tranquilidade, mas era uma sensação equivocada afirma Saviani (2000, p. 156).

O ano de 1995 aguardava com muitas novidades: Fernando Henrique Cardoso, ex-ministro do governo Itamar Franco, aclamado como pai do plano real - plano esse responsável pela “estabilidade econômica do país”- foi eleito presidente da República, com o apoio de uma aliança de centro-direita, sob a coordenação do PSDB/PFL. A composição conservadora do Congresso aliada ao caráter neoliberal do executivo teve impacto severo sob a LDB.

Sob o comando de Paulo Renato Souza (PSDB-SP) - Ministro da Educação durante o Governo de Fernando Henrique Cardosos, de 1º de janeiro de 1995 até 31 de dezembro de 2002 - foi desencadeada uma campanha contra o PLC e ao substitutivo do relator Cid Sabóia. A primeira atitude do PSDB, através do Senador Beni Veras (CE), foi a solicitação do retorno do projeto à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, a qual teve como relator o Senador Darcy Ribeiro.

Em 21 de março de 1995, Darcy Ribeiro apresentou seu parecer na Comissão, no qual afirmava haver inconstitucionalidade no PLC nº 101/93 e no

substitutivo do Senador Cid Sabóia. Segundo Saviani (2000, p. 159) a ação pretendia inviabilizar ambos os projetos, pois para o senador, na democracia representativa, apenas cabia ao povo eleger seus representantes. Por pensar assim, ainda segundo Saviani, Darcy Ribeiro apresenta a Comissão de Constituição e Justiça o seu Substitutivo que foi aprovado pela Comissão.

A pressão das entidades educacionais e de diferentes grupos foi grande, o próprio Darcy Ribeiro foi reformando seu substitutivo com o claro objetivo de acalmar os ânimos (SAVIANI, 2000, p. 160). Por fim, em 08 de fevereiro de 1996, o Plenário do Senado aprovou a Lei com 91 artigos.

Pressionado pela política externa dos Estados Unidos e da Inglaterra, por instituições como Banco Mundial, ONU/UNESCO, Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelas necessidades de mudanças internas. Além da “necessidade” de consolidar a economia e de minimizar a crise sócio-educacional que o país atravessava no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o governo institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei (9.394/96), que estabelece como objetivo da política de formação docente formar professores em nível superior em um prazo de dez anos, corrigindo, assim, a distorção na formação dos professores que atuavam sem ter a formação adequada para o exercício da atividade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96) introduz nova estrutura formativa para professores da educação básica, sendo essa de modo integrado e sob responsabilidade dos Institutos Superiores de Educação, podendo ser realizada no âmbito do espaço e estrutura das universidades ou não.

A resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu que a formação de professores deveria estar estruturada sob uma base comum curricular. Segundo Gatti, Barretto e André (2011, p. 95), tais disposições legais não obtiveram êxito nem alteraram a realidade da educação no país. Segundo as autoras, isso se deve à capacidade de influência de grupos interessados na não alteração do processo, como também à falta de vontade política ou à falta de poder político das instâncias federais reguladoras e gestoras da formação em nível superior. Todavia, as autoras ressaltam as disputas responsáveis pelo impedimento da efetivação das determinações legais travadas em dois âmbitos distintos: o público e o privado.

As determinações da LDB e da Resolução 1/2002 acabariam criando circunstâncias que não favoreciam as determinações de mercado, a que se submetem as instituições privadas. Sob a ótica do mercado, com ênfase essencialmente no lucro, as instituições educacionais superiores privadas travaram uma disputa política para que as determinações legais fossem revogadas e houvesse diminuição do tempo de duração das licenciaturas.

Segundo Gatti, Barretto e André (2011),

Sua aplicação, de fato, traria para as instituições privadas a necessidade de reformulações para integrar as licenciaturas, o que significava um custo financeiro razoável. Para as condições de mercado dessas instituições, o melhor era deixar a oferta como estava, sem implicações maiores de ajustes curriculares, contratação de docentes e duração dos cursos. Ao contrário, postulavam a diminuição da duração horário desses cursos, o que se consegue após alguns anos [...] (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 96).

Essa postulação da iniciativa privada, após anos de disputas, alcançou seus objetivos: inviabilizar a aplicação da integração curricular das licenciaturas e diminuir o tempo de duração.

É relevante destacar que as disputas também ocorriam nas instituições educacionais superiores públicas. Disputas que estavam ancoradas em embates políticos ideológicos entre grupos partidários divergentes relacionados às Associações que representavam as instituições públicas e na estrutura político-administrativa das universidades públicas. Portanto, a reconfiguração proposta pela Resolução 1/2002 também implicaria em transformações estruturais nas universidades públicas, tais como: reestruturação de departamentos, redistribuição de cargos e carga horária dos docentes. Alterações necessárias de acordo ao que previa a resolução 1/2002 atingiam área de interesse e de disputas internas nessas instituições públicas.

Segundo Gatti, Barretto e André (2011),

Do ponto de vista das associações que representam mais a perspectiva das instituições públicas, colocava-se a questão da disputa política de grupos partidários, supostamente ideologicamente opostos. Porém, a resolução citada também traria a necessidade de reformulações internas às universidades públicas pela reestruturação radical dos cursos tradicionalmente existentes, licenciaturas isoladas entre si, ancoradas em departamentos disciplinares estanques. Traria implicações relativas a reestruturação de departamentos e atribuição ou redistribuição de cargos e horas/docência, o que é sempre área de disputas internas (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 96).

Se assim for, podemos perceber que as disputas políticas partidárias no Brasil têm relação e influência direta no âmbito interno das instituições educacionais superiores. Aqui, percebemos claramente as ligações existentes entre o particular do fenômeno e o geral na sua totalidade.

Portanto, ao analisar o tema dessa pesquisa - formação de professores -, faz-se necessário uma observação, a mais atenta possível, das relações que essas instituições, formadoras de professores, estabelecem com outras instituições e com o capital. Embora Gatti, Barretto e André explicitem o problema, não o analisam de acordo com a realidade fora das instituições educacionais superiores públicas. Certamente, essa postura das autoras revela que as análises continuam sendo feitas a despeito do que a realidade exige. A relação mercado e universidade, universidade pública e privada e a relação universidade pública e mercado precisa ser problematizada.

Nesse sentido, afirmamos que o reconhecimento da crise da educação/escola em si, como vem sendo desenvolvido, não pode resultar em sua superação, pois isso só é possível com a transformação da essência do fenômeno. Sendo assim, o reconhecimento da crise não pode ir além de propostas alternativas de viabilidade reformista, mantendo-se assim, na esfera da aparência do fenômeno (LESSA, 2012, p. 37).

E não poderia ser diferente, pois em uma sociedade cujo modo de produção é capitalista e cujas relações são de expropriação e exploração do homem, a educação cumpre a função de reproduzir, nesse modelo, relações que garantam a manutenção do seu *status quo*.

O valor do homem, nesse modelo de organização social, está enquanto força de trabalho, que segundo Tonet (2012, p. 16): [...] “a função hegemônica da educação é a de preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho. Pois, nesta forma de sociabilidade, o indivíduo vale enquanto força de trabalho e não enquanto ser humano integral”.

Por conseguinte, analisar formação de professores sem considerar a contradição existente entre o discurso e a prática social educativa é, em nosso entender, negar a legalidade ontológica da educação/formação de professores/escola nessa sociabilidade. Assim sendo, nesse modelo de organização social, a educação cumpre a função de reprodução social do capital (TONET, 2012, p. 17).

Cabe ainda ressaltar que, embora Gatti, Barretto e André (2011) evidenciem a distinção de interesses, entre as instituições superiores privadas e públicas, dentro dessa organização social, estão ambas sincronizadas com a reprodução do capital, com a perspectiva de preparar força de trabalho para o mercado. Por isso, para Tonet (2012, p. 14): [...] “a função essencial da educação é preparar os indivíduos para o trabalho”. Nunca é demais reforçar que esse trabalho é alienado e estranho ao próprio homem, subjugando-o. Nesse sentido Marx (2009, p. 89) afirma que o trabalho (abstrato) se torna insuportável ao homem.

Feitas essas ponderações, reforçamos o nosso objetivo nessa seção, reconstruir, ainda que parcialmente, a história da formação de professores no Brasil.

Embora as disputas fizessem parte desse processo, as instituições formadoras e os cursos de formação de professores se organizavam de tal forma que a política de expansão dos cursos de formação de professores fosse bem-sucedida. Com o objetivo estratégico definido, foi estabelecido um período de transição para sua real efetivação.

Nos contextos em que foram materializando-se as reformas na estrutura e no funcionamento da educação no Brasil, começaram a ser promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 1/2002), e, nos anos seguintes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura foram sendo aprovadas pelo CNE sem muita pressão da sociedade.

Para Gatti, Barretto e André (2011),

Mesmo com ajustes parciais propostos nessas diretrizes, verifica-se, nas licenciaturas dos professores especialistas, a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com o foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 98).

Nesse modelo de formação de professores predominavam os ideais consolidados no final do século passado.

É importante evidenciar que com todas as mudanças propostas e efetivadas pelo MEC, o Curso de Pedagogia só foi alterado no ano de 2006, após fartos e acalorados debates. A partir da Resolução CNE/CP nº 1/2006, ficaram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, para os cursos de pedagogia, consolidando de forma clara a sua configuração de bacharelado para licenciatura.

Dessa forma, passa a ser responsabilidade da pedagogia a formação de professores para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio - na modalidade normal - e em casos específicos, Educação de Jovens e Adultos e Formação de Gestores, além de possibilitar aptidões previstas no artigo 5º da Resolução. Por fim, realizar estágio curricular, conforme o inciso IV, artigo 8º. Notadamente a licenciatura em pedagogia assume amplas atribuições, tendo como foco central a formação de professores para os Anos Iniciais da escolarização (GATTI, BARRETTO E ANDRÉ, 2011, p. 98).

Certamente essa amplitude de atribuições se constitui em um problema para o curso, uma vez que a formatação desse currículo é complexa, o que acarreta a dispersão das disciplinas em razão da duração do curso.

A carga horária, quando associada à formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades inerentes ao processo educativo, projetos e experiências educacionais não escolares, produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, no âmbito da escola e fora dela, torna o curso de pedagogia um curso genérico, fragmentado e frágil.

Ressaltamos, todavia, que a superação de tais problemas não representa a superação da legalidade ontológica dessa formação/educação/escola. Como já afirmamos, ao contrário, rompe com o padrão de qualidade da formação em detrimento a quantidade de viabilidades previstas na resolução.

Por outro lado, em 1996, com a necessidade de formar professores para atender o processo das demandas educativas da população brasileira o MEC, com o discurso da democratização e elevação da qualidade da educação no país, cria a Secretaria de Educação à Distância (SEED). A qual nasceu com a distinta “missão” de democratização e elevação da qualidade do ensino, se transformou em sua caminhada uma imensa dor de cabeça para o Estado. Entre os problemas mais recorrentes, podemos destacar a falta de tecnologia eficiente para atender ao sistema, a precarização do trabalho dos professores e tutores, o domínio da iniciativa privada no campo, a falta de eficiência dos órgãos estatais na fiscalização e a baixa qualidade dos cursos ofertados, entre outros problemas.

Todavia, frente aos imprevistos das condições possíveis de serem oferecidas para um adequado funcionamento da Educação a Distância (EaD) nos

diferentes estados brasileiros, o MEC passou a enfrentar, além dos problemas relacionados à formação presencial de professores, os problemas relacionados à própria Educação a Distância (EaD).

Na tentativa de resolver tais problemas, o MEC tomou para si, em 1998, a regulamentação dos cursos ofertados. A partir desse período, o MEC iniciou o processo de definição das condições de credenciamento de instituições e as autorizações de cursos a distância.

Após 1998, uma série de ações legais foi tomada pelo MEC/CNE com o objetivo de fortalecer e ratificar a “importância” da EaD, além de fazer correções nas distorções percebidas durante o processo de funcionamento da EaD até aquele momento. Vale destacar o quanto o Estado aposta na EaD para expandir a formação de professores no país.

Como tudo que se apresentava como necessário ao funcionamento do “sistema”, em 2001, o Estado aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei 10.172.

O plano reafirma a relevância da EaD nas políticas de educação e determinava as diretrizes, os objetivos e as metas para sua implantação. Mediante o desafio de atender à demanda criada na área, o Plano Nacional de Educação estimulava que para a formação de professores, fosse expandida a oferta da EaD, tendo como objetivo, dentre outros, a ampliação da oferta de cursos de formação de professores em nível superior na modalidade à distância e o apoio financeiro à pesquisa sobre a EaD.

A Portaria nº 2.253, expedida pelo MEC, autorizou as Instituições de Ensino Superior a introduzirem na estrutura curricular dos cursos presenciais, algumas disciplinas não presenciais, determinando que tivessem um limite de no máximo 20% do total de sua carga horária.

A Portaria do MEC nº 4.059 de 2004 revogou a Portaria nº 2.253/2001, estabelecendo que as disciplinas dos cursos presenciais, ofertadas na modalidade não presencial, passariam a ser semipresenciais, exigindo dos cursos estruturação pedagógica e curricular que contemplasse os encontros presenciais e a atividade de tutoria. Nessa portaria ficou estabelecido que a tutoria devesse ser exercida por docentes com formação diretamente relacionada ao projeto pedagógico do curso, além de carga horária específica para os momentos presenciais e à distância. Todo

esse movimento do MEC tem como prioritário a correção das “distorções” averiguadas na oferta de disciplinas não presenciais, disponibilizadas pelos Institutos ou Instituições de Ensino Superior.

As experiências acumuladas com a EaD até meados da primeira década do vigente século XXI, associadas à necessidade de resolver as distorções existentes no sistema público de educação brasileiro - o alto índice de professores atuando na educação pública, sobretudo no ensino fundamental, sem nenhuma formação superior ou formação superior compatível a área de atuação - além, das pressões internacionais, exigências do mercado etc., forçaram o governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva (PT), em 2005, a estabelecer uma nova regulamentação para EaD, através do Decreto nº 5.622.

O Decreto veio a estabelecer que cursos e programas à distância ao serem projetados, seguissem as mesmas determinações e mesma carga horária dos cursos presenciais. Pois, a partir desse Decreto, ficou estabelecida a equivalência de certificados e diplomas sem diferenciar as modalidades dos cursos.

Mediante a popularização da Educação à Distância, em 2006 foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), Decreto 5.800, que passou a cuidar especificamente da EaD. De acordo com o projeto, a UAB estará sob a coordenação da Diretoria de Educação à Distância, com vínculos estreitos com a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além de parcerias com Secretaria de Educação a Distância do MEC. Nesse modelo, a UAB/EaD tem papel fundamental na implementação de políticas de formação inicial e continuada de professores.

Em tese, as regras apontadas para o credenciamento dos cursos da EaD ficam mais austeras, tendo como foco a elevação da qualidade da oferta. Segundo Gatti, Barretto e André (2011) o MEC,

Fixa que os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância [...] devem pautar as regras para a regulação, a supervisão e a avaliação dessa modalidade de ensino (artigo 7º). Entre os aspectos relevantes do decreto, destacam-se: estabelecimento e preponderância da avaliação presencial de alunos em relação às avaliações a distância; maior explicitação de critérios para credenciamento institucional, sobretudo no que se refere aos polos descentralizados de apoio ao (à) aluno (a); mecanismo para coibir abusos, como a oferta desmesurada de vagas na educação superior, desvinculada de condições adequadas para o atendimento; permissão para o estabelecimento de regime de colaboração entre conselhos estaduais, CNE e diferentes esferas administrativas; previsão de atendimento a pessoas com deficiência; institucionalização de documento oficial com referenciais de qualidade (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 100).

As atitudes e recomendações do MEC tornam-se passíveis de crítica, uma vez que os mesmos parâmetros que são utilizados para “reorganizar” a EaD são extraídos dos cursos presenciais, como se a qualidade da formação dos cursos presenciais não estivesse sendo questionada.

O MEC, ao adotar políticas de expansão da formação de professores, não viabilizou as condições materiais necessárias para elevação da qualidade dos cursos presenciais. A crítica se faz necessária quando fica evidente nesse processo, articulado e desenvolvido pelo Estado, a total negação das relações e ligações que remontam à totalidade do fenômeno com outros complexos, ficando evidente o compromisso do Ministério da Educação com os dados estatísticos e uma negação efetiva com a qualidade necessária. Nesse sentido, o sistema público educacional brasileiro não tem conseguido sequer dar uma qualidade necessária às demandas do mercado (oferta de mão de obra).

No entanto, é necessário registrar que, nesse modelo de sociabilidade, a função social da escola é reduzida à domesticação, ao controle e à alienação dos indivíduos. Podemos, assim, afirmar que, quanto aos propósitos, a escola burguesa revela-se eficiente e eficaz; daí concluímos que a escola cumpre bem seu papel, ou seja, ser “uma arma nas mãos das classes dirigentes” (PISTRAK, 2011, p. 23). Ou, como afirmam Bourdieu e Passeron (2012, p.133), [...] “a escola como instituição de reprodução da cultura legítima, determinando entre outras coisas o modo legítimo de imposição e de inculcação da cultura escolar” [...]. Assim, conservar e legitimar o *satus quo* das classes dominantes (BOURDIEU e PASSERON, 2012, p.134).

Segundo Pistrak (2011, p. 23), isso ocorre porque a escola enquanto instituição social ligada ao Estado é reflexo de seu tempo, sob pena, se assim não o for, de ser “eliminada como corpo estranho e inútil”.

Ainda na perspectiva da política de expansão, em 2007, por meio de Decreto 6.303, o MEC altera dispositivos do Decreto nº 5.622/2005, e:

[...] define melhor os quesitos ligados à abrangência da atuação das IES para a modalidade da EaD, as atividades obrigatórias [...]. Além disso, é detalhado aspectos referentes ao credenciamento institucional, credenciamento, autorização e reconhecimentos de cursos. Atribui a Capes editar normas complementares a esse Decreto, no que se refere à pós-graduação *stricto sensu* (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 100).

As alterações na política de formação de professores realizadas a partir de Decretos, Resoluções etc., consistem em determinar a abrangência da atuação,

e a transferência das responsabilidades de uma entidade para outra, ou seja, são todas mudanças no âmbito burocrático administrativo, que efetivamente não estão ligados aos problemas centrais do processo de formação de professores e nem às necessidades do cotidiano da formação. Essa movimentação de Estado é um forte indicativo de que o Estado está distante das necessidades concretas da sociedade e muito próximo dos interesses das classes economicamente dominantes. Segundo Leher (1999, p.20),

No cerne da ideologia da globalização, as diretrizes do Banco Mundial consideram apenas a dimensão estritamente instrumental da educação face à nova dinâmica do capital, numa perspectiva estritamente economista, [...] contribuindo para a hipertrofia da crença no determinismo tecnológico, com significativas conseqüências desmobilizadoras (LEHER, 1999, p.20).

Esse projeto político-econômico objetiva a “diminuição” do Estado a partir da entrega das empresas públicas e dos setores estratégicos (entre eles a educação) à iniciativa privada.

Assim, nem no plano imediato, na dimensão das exigências históricas como se apresentam, observamos efetividade das políticas públicas no que diz respeito ao processo de formação de professores. Certamente entendemos que esse processo não resulta de falta de compreensão da realidade ou incapacidade dos que a pensam. Esse é um processo arquitetado com o objetivo de facilitar o controle fundamentado nos pressupostos de relações sociais excludentes.

No entanto, para Gatti, Barreto e André (2011):

A regulamentação oficial da EaD está bem posta. No entanto, as questões que são levantadas em relação à sua implementação nas IES [...] sinalizam para problemas tanto no credenciamento quanto no acompanhamento e na avaliação desses cursos por parte do poder público (GATTI, BARRETTO E ANDRÉ, 2011, p. 100-101).

A afirmação da Gatti, Barretto e André (2011) de que o problema da formação no que diz respeito à EaD não reside na consistência da regulamentação da EaD, mas sim no processo de credenciamento, acompanhamento e avaliação dos cursos. Na nossa compreensão, é superficial e conseqüentemente frágil, primeiramente é afirmar que a regulamentação da EaD está bem posta. Parece-nos incoerente afirmar que está consolidada tal regulamentação uma vez que, no plano da realidade objetiva, vem sofrendo inúmeras tentativas de ajustes e é contestada entre os próprios professores formadores. Ressaltamos que na nossa compreensão, esses ajustes não passam de remendos.

Apenas para referenciar, na greve dos professores das universidades federais em 2012, foi estabelecido um amplo debate sobre a prática de formação de professores nas universidades públicas no Brasil, no centro desse debate aparece uma contestação aberta ao PARFOR, ao REUNI, ao PROUNI, à EaD entre outros programas de educação no Brasil.

Se Gatti, Barretto e André falam em nome do Estado, o discurso de consolidação pode caber, porém, não significa que ocorra na realidade. Entendemos que não pode estar consolidado o que é alvo de constantes críticas e que não foi amplamente debatido com as partes envolvidas.

A segunda fragilidade da argumentação centra-se na limitação do problema. As autoras, pelo financiamento de seus projetos, pretendem levar-nos a aceitar que o problema reside “no credenciamento quanto no acompanhamento e na avaliação desses cursos por parte do poder público” (GATTI, BARRETTO E ANDRÉ, 2011, p. 100-101); todavia, já identificamos na História da Educação Brasileira e na história da formação de professores no Brasil, que os problemas da política de formação de professores não se centram naquilo de que tratam as autoras.

Se, de fato, as fragilidades perpassam tanto “credenciamento quanto o acompanhamento e na avaliação desses cursos por parte do poder público” (*id. ibid*), conforme afirmam os estudos das autoras, podemos, então, admitir que o poder público é ineficaz ou incompetente, o que não aceitamos como hipótese. A ciência da História nos tem possibilitado identificar na intencionalidade das Políticas do Estado os interesses das classes dominantes.

Ainda nos contrapomos às autoras, que são referências no assunto, uma vez que seu discurso se mostra conservador, pois, na forma como está posto, poderíamos imaginar que a questão referente à formação na EaD se resolve efetivamente pela manutenção da política de vigilância, punição e controle do Estado sobre o processo.

A forma de responsabilizar o mais frágil, o vulnerável no processo, tem sido a forma de transferir a responsabilidade pelo “fracasso” do projeto e da política de formação aligeirada de professores aos indivíduos em formação, um clássico processo de culpabilização.

Reduzir a análise do processo à inoperância e à ineficácia do Estado é adotar um discurso reacionário e conservador que legitima a reprodução intencional

do Estado e do capital, que tem como objetivo a reprodução dos valores culturais (arbitrário cultural dominante)³⁹ das classes dominantes sobre as classes dominadas.

3.11.A Formação de professores no Brasil em números

A partir da presente seção apresentaremos, de acordo com dados extraídos do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior do MEC/INEP (2011), informações sobre a educação superior no Brasil. O objetivo é traçar as características da formação de professores e destacar determinadas dinâmicas desse processo, buscando situar o PARFOR e a formação de professores no Curso de Pedagogia em Altamira pela UFPA nesse processo.

Iniciamos com a apresentação e análise dos dados estatísticos, a partir da disposição das matrículas no ensino superior. Fizemos essa escolha por consideramos que é um elemento relevante, aos olhos do MEC, haja vista que o Ministério vem adotando uma série de medidas, cujo objetivo é a expansão dos cursos superiores em todo o Território Nacional, com fins de atender à demanda da Educação Básica.

Todavia, fazemos uma ressalva inicial sobre as ações e os procedimentos adotados pelo MEC e as instituições envolvidas no processo de expansão do Ensino Superior no Brasil, no que tange à formação de professores para a Educação Básica. Tais ações deixam transparecer que essa política de expansão está regida pela máxima, “os fins justificam os meios”; uma vez que a lógica expansionista adotada pelo MEC e pelas Instituições parceiras está alinhada com os pressupostos do mercado e, portanto, favorecendo aos interesses econômicos dos proprietários das instituições privadas.

Um dado importante que embasa nossa afirmação é que, de acordo com o próprio MEC/INEP, em 2011, 72,2% das matrículas presenciais nos cursos superiores de formação de professores no Brasil foram realizadas nas instituições de ensino privadas e apenas 27,8% em instituições públicas.

No caso particular da região norte, 56,3% das matrículas presenciais nos Cursos de Licenciatura estava na rede privada de ensino e 43,7% na IES Públicas. Dos 29.376 cursos presenciais de formação de professores para a Educação Básica

³⁹ Para aprofundar essa discussão ler a Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino de Bourdieu e Passeron.

no país, 20.009 deles são realizados por instituições privadas, enquanto que nas IES públicas concentram-se apenas 9.368 deles. Isso mostra o quanto ainda falta para a Educação Pública, no seu todo, atender as conquistas constitucionais previstas no art. 205 da Constituição de 1988, “Educação um direito de todos e dever do Estado” [...], bem como o que preconiza a LDB de 1996.

A estatística do MEC/INEP revela o descumprimento do Estado com seu dever de assegurar ao povo brasileiro educação pública e gratuita, um claro indicativo de que esse Estado não está comprometido com as necessidades da grande maioria da população brasileira, formada majoritariamente por negros, pobres, trabalhadores com pouca escolaridade, desempregados, mulheres, índios, homossexuais entre outros.

Quando consideramos todos os cursos oferecidos pelas Instituições Superiores, tanto nas modalidades presencial quanto a distância, no ano de 2011 chega-se a 30.420 cursos de graduação declarados no censo; sendo que 17.031 são bacharelados (56%), 7.911 licenciaturas (26%) e 5.478 tecnológicos (18%).

Nesse mesmo ano (2011), as matrículas chegaram a 6.739.689, das quais 4.495.831 dessas estavam concentradas nos cursos de bacharelado (66,7%), 1.356.329 nos cursos de licenciaturas (20,1%), 870.534 cursos tecnológicos (12,9%).

Ao analisarmos separadamente os cursos presenciais, percebemos que 73% (4.196.423) das matrículas foram realizadas nos cursos de bacharelados, 16,1% (926.780) nos cursos de licenciatura e 10,9% (606.564) nos cursos tecnológicos. Já na modalidade à distância, 43,3% (429.549) das matrículas foram efetivadas nos cursos de licenciaturas, 30,2% (299.408) no bacharelado e, 26,6% (263.970) nos cursos tecnológicos.

Com essas informações, podemos concluir que há uma supremacia das matrículas nos cursos de bacharelado em detrimento dos cursos de licenciaturas. Essa supremacia em termos de matrícula dos cursos de bacharelado em relação às licenciaturas revela o descrédito das licenciaturas frente ao bacharelado. Há um indicativo de que as IES públicas e privadas acabam reforçando esse processo de valorização dos bacharelados frente às licenciaturas, uma vez que os cursos de licenciaturas ligados a bacharelados seguem a lógica de formação dos bacharelados tanto na modalidade a distância quanto na presencial.

Ainda cabe ressaltar que o recurso de formar e capacitar força de trabalho, por meio das modalidades à distância e presencial, atendendo às demandas na área tecnológica e de “inovação”, fazem com que as Instituições formadoras dessa força de trabalho utilizem diferentes artifícios para manter a organização societal com pouca ou nenhuma criticidade.

Cabe ressaltar que, no Brasil, desde o Império, o exercício da docência nunca foi reconhecido como uma atividade laboral cuja “especialização” merecesse reconhecimento, situação que, salvo exceções, persiste ainda hoje.

É também importante destacar que a formação superior no Brasil está predominantemente nas mãos da IES privadas; considerando que em 2011, aproximadamente mais de 20.000 cursos (presenciais e à distância), com um número aproximado de 4.966.374 de matrículas, estão computadas na iniciativa privada. Aproximadamente, somente pouco mais de 9.368 cursos, com um contingente de matrícula aproximado de 1.772.315, são das IES públicas, não deixando outra conclusão possível, senão aceitar que a Educação Superior no Brasil é realizada pelo setor privado.

Podemos inferir a partir dos indicadores apresentados que há distorções quanto à prática expansionista do Estado na oferta do ensino superior no país. Esse modelo de expansão deixa evidente o alinhamento do Estado Brasileiro com as “orientações” dos organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para Educação e a Cultura (UNESCO), Organização Mundial do Comércio (OMC) entre outras e o interesse das Nações Ricas.

É uma política comprometida e determinada de forma a assegurar os interesses comerciais de grupos econômicos que atuam no segmento da educação privada. Segundo Chaves (2012, p.203), o BM⁴⁰ atua de forma contundente, “recomendando” aos países periféricos reduzir seus investimentos na formação superior de seus trabalhadores, diversificando as fontes de recursos, deixando sob responsabilidade das famílias o financiamento da sua educação. Além disso, afirma a pesquisadora, há o estímulo para a criação de linhas de créditos (bolsas) para

⁴⁰ No relatório de 2000, o Banco Mundial afirma que “as instituições com fins lucrativos precisam operar como negócio, enfrentando a competição de mercado e tentando maximizar o retorno de seu investimento”, essa mesma orientação se aplica as instituições de ensino superior privado.

custear essa formação, como forma de escamotear socialmente o “escancarado” interesse do Capital.

O que presenciamos no Brasil, mediante os dados apresentados pelo MEC/INEP, é uma nova forma de privatização do ensino superior, financiada com dinheiro público, embasada no discurso da democratização do ensino e da inclusão. Se nos anos noventa, o governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB), promoveu o sucateamento das universidades federais com o objetivo de entregá-las para iniciativa privada (privatização clássica), temos vivenciado no governo do “Partido dos Trabalhadores” o fortalecimento das instituições de ensino superior privado, financiadas com dinheiro público através do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), seja pela isenção fiscal, oferta de bolsas de estudos total ou parcial, reembolsáveis ou não, seja através de linhas de créditos “baratos”, utilizando para esse fim, instituições financeiras como Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal, Banco Nacional de Desenvolvimento, entre outros mecanismos e instituições.

Quanto à expansão da formação superior na modalidade à distância, Gatti, Barretos e André (2011, p. 105) observam:

O grande número de matrículas em cursos de EaD em instituições privadas está em consonância com a oferta que fazem nessa modalidade, deixando de oferecer cursos de licenciatura presenciais, sobretudo os de pedagogia. Esse movimento, que é grande e rápido, precisa ser olhado com cautela, uma vez que há questionamentos quanto à qualidade na oferta desses cursos e os materiais utilizados. Não é uma política sensata estimular a expansão desses cursos, ante as avaliações e as dúvidas levantadas por pesquisadores. Transformar, como os dados mostram, especialmente a formação de professores para educação básica majoritariamente em formatos a distância pode trazer consequências para qualidade das ações pedagógicas a serem desenvolvidas com crianças e adolescentes nas escolas de educação básica (GATTI, BARRETOS e ANDRÉ, 2011, p. 105).

É importante destacar que a expansão do ensino superior - em particular a formação de professores fundada no plano de expansão da EaD - com investimentos pífios de 0,7% dos 5 % do PIB destinados a educação em 2009 (MEC/INEP, 2010), não podem fomentar um processo formativo com um nível de qualidade necessária em uma sociedade com nível de complexidade como a nossa.

Porém, é importante ressaltar que a crítica dessas pesquisadoras, ao denunciar o perigo do comprometimento da “qualidade” na formação superior no Brasil, é feita a partir de um conceito indeterminado e vago de “qualidade” que se afasta da compreensão dialética de “Qualidade Social”. A não demarcação

conceitual do que seja qualidade, em nosso entender, torna a crítica fragmentada e frágil, encaminhando para o sentido de “qualidade total”.

A compreensão da categoria filosófica da dialética materialista não pode afastar-se da compreensão da totalidade do fenômeno a que se refere. Isso nos remete à necessidade de tornar oportuno incluir nesse debate, a discussão da “qualidade” dos cursos de formação de professores para a educação básica ofertadas pela IES públicas e privadas, a precarização do trabalho docente, tanto na forma presencial quanto na forma à distância, de quem é ou deve ser a atribuição de formar professores para a rede pública de educação e a relação do Estado com o capital.

O entendimento de que o debate sobre a natureza da qualidade da educação e da formação de professores no Brasil precisa necessariamente considerar a historicidade do fenômeno, com o risco de o analisarmos apenas em sua aparência, distanciando-nos da possibilidade de compreendê-lo, dadas as condições materiais, no seu movimento na totalidade.

Como está posta a situação da expansão do ensino superior e da formação de professores, sob a responsabilidade majoritária das IES privadas e com a supremacia da modalidade à distância, fica evidente que no modelo político atual, a universidade pública ocupa um papel secundário no processo de formação de professores. Bem como na formação geral de jovens e adultos que ingressam na universidade, uma vez que 73,7% das matrículas, em 2012, nos cursos superiores foram realizadas nas IES privadas. É também significativo destacar que na forma presencial prevalecem os cursos de bacharelado, enquanto as licenciaturas são representativas nos cursos à distância.

Essa é a situação posta pelo Resumo Técnico do Censo da Educação Superior do MEC/INEP (2010):

A maioria desses cursos- licenciaturas e “bacharelado + licenciatura” (64%) está em universidades públicas ou privadas e, quanto ao número de matriculados, a maior parte está nas instituições privadas: 68% das matrículas em licenciaturas de pedagogia e 53% das matrículas nas demais licenciaturas. Outro dado a destacar é que, enquanto 71% dos cursos de bacharelado são presenciais, 50% dos cursos de licenciatura são ofertados na modalidade a distância. Entre os dez maiores cursos de graduação em termos de matrículas, o curso de pedagogia, que forma docentes para os primeiros anos do ensino fundamental, situa-se em 3º lugar, com 9,6% das matrículas. Esse mesmo curso está em 1º lugar, quanto ao número de matrículas na EaD, com 34,2% do total de matrículas nessa modalidade (BRASIL. MEC. INEP, 2010b, p. 13,14,19).

Outro aspecto que chama atenção é a distribuição das IES pelo espaço geográfico no Brasil. Este processo de distribuição das matrículas nos cursos de graduação presencial no espaço geográfico é irregular. Nessa situação, podemos constatar que dos 5.746.762 de matrículas, 2.713.589 estão nas capitais (47,2%) e 3.033.173 (52,8%) no interior.

Segundo o MEC/INEP, os dados referentes à rede pública em 2011 estão assim distribuídos: as instituições federais possuíam 927.086, sendo que deles, 498.528 nas capitais (53,8%) e 428.566 situadas em cidades do interior (46,2%); as instituições estaduais registraram 548.202 matrículas, sendo 156.703 na capital (28,6%) e, 391.499 em localidade do interior (71,4%) e, as instituições municipais tinham o contingente de matrículas de 120.103, todas exclusivamente na particularidade de seu território. No que tange às IES privadas, as matrículas em 2011 foram 4.151.371, sendo 2.058.366 nas capitais (49,6%) e, 2.093.005 no interior dos Estados (50,4%).

Os dados acima, apresentados pelo MEC/INEP devem ser analisados com cuidado e atenção elevada, pois se não observados dentro de um contexto macro podem induzir a erros de conclusão. A princípio, se formos apressados ao analisar esses dados podemos incorrer no equívoco de afirmar que estamos diante de um processo equânime, equilibrado e democrático de expansão das instituições de ensino superior pelo território brasileiro.

A forma como MEC/INEP dispõem os dados, dá a entender que há um equilíbrio na distribuição geográfica das IES públicas e privadas no país, porém, essa forma de disposição é ampla, conseqüentemente pode levar-nos uma compreensão distorcida da realidade. O que a realidade revela é que maioria dos municípios do país não tem acesso às IES, comprometendo o acesso dos seus munícipes ao ensino superior. Por isso, sugerimos que os dados apresentados pelo MEC/INEP devem ser analisados com cuidado, pois a forma como são apresentados pode induzir-nos a compreensão equivocada da realidade.

Ao nos debruçarmos sobre os dados oferecidos pelo MEC/INEP, que tratam da distribuição das IES públicas e privadas sob o território nacional, na forma presencial e à distância, podemos pensar que o discurso de “democratização” do ensino superior no país se sustenta no plano da realidade. O que observamos é que

esse é um discurso falacioso e ideologicamente destinado à manutenção do controle dos excluídos e da classe trabalhadora.

A realidade apresentada no discurso oficial se revela falsa quando analisamos a distribuição espacial das IES no Brasil; dos 5.565 municípios (IBGE, 2010), apenas 703 possuem IES. Se considerarmos que desse universo de municípios atendidos por instituições superiores, um elevado número é atendido por instituições privadas, nos facilita poder afirmar que essa situação é um indício sério do processo de exclusão ao acesso à educação superior, sobretudo pública e gratuita no Brasil.

A seguir apresentaremos um quadro da distribuição espacial das IES nos municípios por estados, como mera ilustração de cunho quantitativo.

Estados	Nº de municípios com IES	Part. (%)
Acre	02	0,28
Alagoas	06	0,85
Amapá	02	0,28
Amazonas	01	0,14
Bahia	35	4,98
Ceará	14	1,99
Espírito Santo	22	3,13
Goiás	32	4,55
Maranhão	10	1,42
Mato Grosso	22	3,13
Mato Grosso do Sul	14	1,99
Minas Gerais	128	18,21
Pará	09	1,28
Paraíba	06	0,85
Paraná	64	9,10
Pernambuco	28	3,98
Piauí	10	1,42
Rio de Janeiro	30	4,27
Rio Grande do Norte	07	1,00

Rio Grande do Sul	39	5,55
Rondônia	11	1,56
Roraima	01	0,14
Santa Catarina	33	4,69
São Paulo	165	23,47
Sergipe	03	0,43
Tocantins	11	1,56
Total	703	100

Quadro 2 Distribuição dos Municípios com IES por Estados – 2011
 Fonte: INEP – Microdados do Censo da Educação Superior (2011)
 Elaboração: IPECE

Mediante esse quadro, fica impossível sustentar o discurso da “democratização” do ensino superior no país. Dessa forma, reafirmamos que, quanto ao acesso e à qualidade, o processo de exclusão é inerente à política de expansão adotada pelo Estado Brasileiro.

Além dos dados apresentados acima, ratificamos a nossa afirmação a partir dos dados socioeconômicos da população brasileira. Usamos como categorias de referência para sustentar esta tese os indicadores sociais bolsa família e o índice de desemprego no país.

No que se refere ao programa bolsa família, 13,6 milhões de famílias vivem com esse auxílio (70 reais), e, segundo o jornal Estado de São Paulo, em 2012, o Brasil teve 6,58 milhões de pessoas desempregadas (6.3%), e segundo a Organização Mundial do Trabalho (OIT), em 2013, esse número chegará a 6,89 milhões (6.5%), em 2014 a 7,08 milhões de desempregados (6.6%) e em 2016 a estimativa é de 8,4 milhões de desempregados (7,7%). Nessas condições financeiras e sociais, é impossível para a população pobre ter acesso à formação superior no Brasil, se continuarmos adotando a política de acesso a partir da expansão das instituições privadas, por meio do PROUNI.

3.12.O Sistema Nacional de Educação no Brasil e a Formação de Professores

O objetivo dessa seção é problematizar o debate quanto à existência ou à necessidade de existência de um Sistema Nacional de Educação no país; também é foco evidenciar as preocupações que demandam que o governo empreenda um

esforço no sentido de tentar solucionar os “problemas” da formação de professores no Brasil, sem uma unidade nacional.

Começaremos a nossa exposição apresentando o que determinados estudos vêm apontando como problema central na formação de professores no país. Para muitos estudiosos, entre eles, Gatti, André e Barretos (2011), há um conjunto central de problemas relacionados à formação de professores que precisam ser enfrentados, entre eles se destacam: dispersão e fragmentação das políticas de formação, desencontro entre a formação proposta para o magistério, sob coordenação das IES e as reais necessidades da Educação Básica.

“Convencido” de que tais “problemas” impedem a construção de um sistema educacional “eficiente”, o governo, através de suas instituições, implementou um conjunto de medidas cujo objetivo é desamarrar o nó da dispersão e da fragmentação das políticas de formação de professores e instituir a articulação necessária entre as instituições públicas, com a finalidade de assegurar uma educação de “qualidade para todos”, atendendo à demanda de formação inicial em nível superior, bem como a formação continuada conforme preconiza a Lei nº 9.394/1996.

Para a realização desse projeto, o governo federal, através do MEC, montou um aparato institucional complexo em um período de pouco mais de 05 anos, cuja centralidade foi criar um “sólido” Sistema Nacional de Educação. Tal postura configura, para as pesquisadoras em questão, um avanço, pois esse empreendimento, segundo Gatti, André e Barreto (2011, p. 49),

[...] traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação contínua como um processo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalização dos professores (GATTI, ANDRÉ e BARRETO, 2011, p.49).

No entanto, é importante fazer algumas ponderações, tanto no que se refere ao “esforço” do governo, quanto à avaliação realizada pelas autoras. No que diz respeito ao discurso das pesquisadoras, é preciso considerar o lugar de que fazem essa afirmação, para que possamos delas suspeitar sobre suas conclusões, trazidas em seus estudos.

A citação trazida acima foi retirada do livro “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte”, produzindo pelas autoras referenciadas em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

e o Ministério da Educação (MEC); portanto, um trabalho realizado sob atenta supervisão das referidas instituições.

Sendo esse o lugar de que falam, nos parece compreensível que sua análise reconheça como “avanço” e “comprometimento” as ações do governo com a formação de professores, mesmo que tantos outros indicadores mostrados indiquem o contrário.

A partir da consideração exposta, nos parece haver nessa afirmação uma clássica negação da realidade e uma tendência a favorecer o discurso de avanço do governo, uma vez que ao denominarem de avanço a postura do governo, as autoras viram as costas para as contradições postas na realidade e os conflitos que dessas contradições emergem e as superações possíveis e necessárias.

Como está posta a questão, fica-nos os questionamentos: Se tal avanço ocorre, como então explicar os conflitos entre o governo e as categorias de profissionais de educação, particularmente os professores? O que justifica as disputas em torno das políticas de formação e de expansão do ensino superior, da precarização do trabalho docente e privatização das IES públicas?

Entendemos que falar em avanços da educação sem problematizá-los, frente aos problemas na política de expansão do ensino superior e na formação de professores, em um cenário de conflitos que envolvem tais políticas e programas, tona-se uma incoerência, uma vez que o discurso empreendido pelas pesquisadoras nega a realidade material social posta.

Assim sendo, entendemos que esse discurso apenas contribui para a perpetuação político-ideológica de práticas, de políticas e de programas de educação, cujo fim é criar a falsa sensação de estarmos vivenciando um momento de transformação significativa na estrutura, bem como na concepção filosófica de educação no Brasil. Portanto, é um discurso que reproduz a exclusão e o preconceito, qualificando-os como fenômenos sociais “naturais”.

Dessa forma, podemos afirmar que os discursos que defendem avanços sobre bases estruturais capitalistas, sem o devido reconhecimento das determinações ideológicas próprias da consciência social prática das sociedades de classe, além de mantê-las sob o anonimato da incompreensão, impossibilitam transformações que se fundamentem em necessidades que estejam para além da sociedade de classe (MÉSZÁROS, 2012, p. 67-68).

As necessárias ponderações que temos feito quanto ao que o governo, a ONU/UNESCO, o MEC e muitos pesquisadores estão considerando avanços, levam-nos à questão relacionada com a construção de um Sistema Nacional de Educação no Brasil que precisa resolver, na prática, os complexos problemas da relação dialética entre as mediações que envolvem o processo educativo e a totalidade da formação do cidadão, sob pena de tornar-se falso seu papel de sistematizador e organizador da Educação Nacional.

Assim, sentimo-nos na obrigação de apresentá-lo e discuti-lo, pois entendemos, em comum acordo com vários pesquisadores, entre eles Saviani (2000), que esse é um tema relevante na discussão da formação de professores.

Antes dos anos 30 do século passado, não se falava em Sistema Nacional de Educação. Essa discussão só aparece formulada de forma explícita e clara com os “Pioneiros da Educação”, através do “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, em 1932. Nessa ocasião, eles expressaram a necessidade de organizar a educação em nível nacional e apresentaram um programa com as diretrizes para a elaboração desse projeto.

Segundo Saviani (2000, p. 205), somente a partir da promulgação da Constituição de 1934 fica delineada a competência do Estado para legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação em âmbito nacional, o que delimitou a ordenação jurídica quanto ao estabelecimento da regulamentação e organização da educação nacional.

Todavia, é importante destacar que a temática só aparece de forma explícita em um projeto de lei no Substitutivo de Jorge Hage, porém foi sumariamente rechaçada, quando da aprovação do referido projeto na Câmara dos Deputados e eliminado do texto final da lei.

A discussão ainda que suscita divergência, porém apresentaremos, aqui, não as divergências, mas nossa compreensão da existência ou não de um Sistema Nacional de Educação; para isso, estamos nos alicerçando nos fundamentos discursivos produzidos por Saviani (2000).

Para Saviani (2000),

Quando a Constituição determina que a União estabeleça as diretrizes e bases da educação nacional, obviamente ela está pretendendo com isso que a educação, em todo território do país, seja organizada segundo diretrizes comuns e sobre bases também comuns. E a organização educacional com essas características é o que se chama “sistema nacional de educação” (SAVIANI, 2000, P.206).

Torna-se ainda necessário ponderar que a organização de um Sistema Nacional de Educação não pode estar fundamentada no ideário falso de um “sistema de unidade de identidades”, pois isso configuraria uma compreensão estruturalista e monolítica de sistema. Sistema é exatamente o oposto, a identidade da diversidade, uma complexa organização que articula elementos diversos formando um todo (SAVIANI, 2000, p. 206); complexo de complexo (LUKÁCS, 2012); vale destacar que o todo não é constituído a partir da soma das partes. Arremata Saviani (2000, p. 206), “não é unidade da identidade, uma unidade monolítica é tão avessa à ideia de sistema como uma multiplicidade desarticulada”.

No entanto, entendemos que a problemática da dispersão e fragmentação das políticas de formação não passa pela existência ou inexistência de um Sistema Nacional de Educação, mas pela natureza dele.

3.13.A Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Formação de Professores

Pelo Decreto nº 5.800/2006, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), agência pública cuja função é promover a formação inicial e continuada, através da modalidade de Educação à Distância (EaD). Dentro dessa configuração, a UAB ficou subordinada à Diretoria de Educação a Distância, ligada diretamente à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e associada à Secretaria de Educação a Distância do MEC.

Essa forma de organização proposta pelo MEC tem sua origem no Decreto nº 5.622, de 2005, que alterava o ordenamento anterior da EaD, tendo como principal mudança a equiparação dos cursos ofertados na modalidade à distância em relação aos cursos ofertados na modalidade presencial; assim, os diplomas passavam a ser equivalentes, sem qualquer distinção de modalidade.

Para o governo, reorganizar a EaD, tornando equivalentes os seus cursos se justificava, uma vez que na época da decisão havia aproximadamente 876 mil vagas em demanda dos egressos do ensino médio e de formação superior no Brasil (GATTI e BARRETO, 2009).

Segundo o governo, a UAB é um sistema integrado, criado para oferecer cursos para a população com maior dificuldade de acesso à formação superior, preferencialmente, dentre os quais a prioridade de atendimento está na formação de

professores, gestores e trabalhadores da Educação Básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Segundo o MEC, o objetivo é possibilitar o cesso ao ensino superior, diminuindo assim, as desigualdades de acesso à Universidade.

O sistema integrado da formação de professores nesse formato está sustentado em três estruturas: As Secretarias Municipais de Educação, as Secretarias Estaduais de Educação e as Universidades Públicas em regime de colaboração com o Ministério de Educação. Isso significa dizer que a operacionalização do processo ocorre nos municípios e é lá que funcionam os polos de apoio das atividades pedagógicas presenciais, nelas os alunos mantêm contatos com seus orientadores de estudos/tutores e com professores formadores vinculados às IES.

Ao organizar o sistema nessa lógica, o MEC pretendia intensificar e ampliar a colaboração entre União e as Unidades da Federação, bem como fortalecer a interiorização do ensino superior, sobretudo para garantir a formação inicial e continuada dos professores.

Segundo Freitas (2007),

A oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio presencial, nos municípios, representa, sem dúvida, ruptura com os programas de formação a distância, de curta duração, de caráter mercadológico, que perduraram até pouco tempo em nosso país. Esta iniciativa, no entanto, tem suas contradições, na medida em que privilegia a modalidade de educação à distância para a formação inicial de professores em exercício (FREITAS, 2007, p. 1210).

De fato, essa foi uma ruptura com os programas de formação de curta duração, reconhecidamente de caráter mercadológico. Mas, será que esse processo de (re)configuração - sustentado em um modelo essencialmente produtivista, haja vista a presença e a função da Capes nesse processo - rompe com a perspectiva mercadológica? Definitivamente não rompe, pois segundo Chaves (2012),

A educação assume papel estratégico como instrumento ideológico necessário a reprodução da lógica do capital e como serviço altamente rentável ao mercado. É nesse contexto de crise do capital que são implementadas reformas no Estado e na educação, desenvolvidas no Brasil a partir da década de 1990, sob a orientação dos organismos internacionais, em especial Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que converte educação em mercadoria, abrindo espaço para o capital expandir sua atuação nesse setor adequando a educação às necessidades do mercado capitalista (CHAVES, 2012, p. 203).

De acordo ainda com Freitas (2007, p. 1.214): “A maioria dos cursos de formação na modalidade à distância, no Brasil, [...] se apresenta como uma forma de aligeirar e baratear a formação”. Assim, podemos pensar que as ações do Estado no que se refere à educação, e em sua especificidade na formação de professores, não passa de reforma cujo objetivo é manter a essência do processo, que é atender: “à recomendação dos organismos internacionais” (FREITAS, 2007, p. 1.209).

Na prática, o processo de intensificação das relações entre União, Estados e Municípios com o objetivo de promover a “democratização” do acesso ao ensino superior e acesso à formação de professores, no caso específico do Estado do Pará não tem produzido resultados que favoreçam a qualificação da formação dos professores, uma vez que não se apresentam como o objetivo real.

As observações possíveis de se fazer a respeito da participação dos municípios, ela, em geral, se reduz a disponibilizar transporte para condução dos professores, oferta de um espaço - escola - para desenvolver as aulas. No caso do Pará, trazendo a particularidade do fenômeno em estudo, é muito comum os professores em formação reclamarem do desamparo das prefeituras com relação a eles e ao funcionamento dos cursos.

No Pará, muitas prefeituras não oferecem ajuda de custo para que os professores possam se deslocar de suas cidades até as cidades polo onde ocorre a formação. Esses professores, com seus baixos salários, ainda precisam arcar com alimentação, transporte, moradia nos períodos dos cursos e são submetidos à pressão da lotação na escola e de distribuição da carga horária para o ano letivo seguinte. Na maioria das vezes as aulas no segundo semestre do curso coincidem com a organização do ano letivo escolar posterior, ocasionando situações diversas de estresse para os professores.

Em geral, as cidades polo não têm infraestrutura física nem de pessoal para atender às demandas dos alunos que estão nesse processo de formação. Esses e muitos outros problemas resultam em evasão nos cursos. Portanto, se o objetivo é a aproximação e ampliação das relações entre União, estados, municípios e Distrito Federal para fortalecer o processo de “democratização” do ensino superior, no plano da realidade esse objetivo não tem sido alcançado.

Com o propósito de viabilizar e consolidar a formação na modalidade à distância, a UAB desenvolveu um pacote de tecnologia da informação e

comunicação (TIC). Em 2011, o portal do programa possuía um acervo de 123 mil obras literárias, artísticas e científicas (GATTI, BARRETOS E ANDRÉ, 2011, p. 50-51). A TIC também coloca à disposição o e-Proinfo⁴¹, ambiente colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, a administração e o desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos à distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e outras diversas formas de apoio à distância ao processo ensino-aprendizagem (MEC, 2014).

Na formação de professores, prioritariamente tecnologias e conhecimentos precisam integrar-se para produzir novos conhecimentos que permitam compreender as problemáticas atuais e desenvolver projetos em busca de alternativas para a transformação do cotidiano e a construção mais plena possível da cidadania. Porém, para isso, as políticas públicas de formação de professores precisam adequar-se às necessidades das diferentes regiões, para que as TICs possam assumir a possibilidade de reunir, distribuir e compartilhar informações no cumprimento de suas funções sociais.

Embora as TICs, quando usadas na educação, assumam também a função de integrar discentes e escolas facilitando o acesso às informações, utilizando-se das “inovações” tecnológicas, o que se pode observar é que esse sistema não cumpre efetivamente o objetivo proposto. A título de exemplo, citamos o Estado do Pará: em seu interior, em cidades como Marabá, Almeirim, Jacundá, Altamira, Novo Brasil entre outras, os alunos não conseguem ter acesso à internet pelo sistema ofertado pela UAB, um problema que cria dificuldade não só para os alunos da UAB, mas também para os alunos de programas como o PARFOR. Também, não conseguimos identificar nas escolas desses municípios o sistema de Programa Banda Larga na Escola (PMLE) funcionando e, em muitos casos, sequer ele está disponível.

Estamos presenciando, já há alguns anos, o uso intenso da Internet por todos os segmentos da sociedade e isso está fazendo com que inúmeras áreas sofram transformações substantivas na inovação, criatividade, aumento de produtividade e produção de conhecimento. Contudo, quando se trata de aparelhar

⁴¹ A gestão do TCI é resultado da parceria MEC/Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), Ministério das Comunicações (MC) /Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) e secretarias estaduais e municipais de educação.

as instituições educacionais nas regiões longínquas do país com vistas ao desenvolvimento e ao fortalecimento de políticas públicas de formação de professores, constatamos que o Estado se ausenta. Um contundente indicativo que não há, por parte do Estado Brasileiro, o comprometimento no campo da *práxis* com a formação de professores como anunciado no campo do discurso.

3.14.A Capes e a Formação de Professores

Com a reformulação no processo de formação de professores no Brasil, a Capes assume a função estratégica de coordenar a política de formação de professores no país. Com essa organização, a instituição incorpora ao seu portfólio administrativo a Coordenação do Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores, além de subsidiar o MEC na elaboração de políticas e atividades de suporte para formação dos docentes em todos os níveis e modalidades de ensino de acordo a Lei nº 11.502/2007 e o Decreto nº 6.316/2007.

Na forma como está sendo organizada e desenvolvida a formação inicial e continuada dos professores brasileiros, enquanto projetos inscritos nos editais das referidas Políticas Públicas, a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) organiza e administra a formação, articulando-se com os Estados, os Municípios e as IES por meio de parcerias no sistema de colaboração.

A partir da parceria, em sistema de colaboração, com os entes federados e as IES, ao aderirem à proposta, se desenvolve a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica; se organizam ações estratégicas em longo prazo para a formação em serviço; se desenvolvem programas de desempenho setorial ou regional com a finalidade de atender a demanda social desses profissionais; monitora-se o desempenho dos cursos de licenciaturas nas avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP); se incentivam e apoiam estudos e averiguações sobre o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos conteúdos e das orientações curriculares dos cursos de formação inicial e continuada (GATTI, BARRETOS E ANDRÉ , 2011, p. 52).

Assim, para por em ação o planejamento estratégico da Capes, no que se refere à formação de professores foi criado o Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTC/EB) e a Diretoria da Educação Presencial (DEP) que, em

conjunto com a Diretoria da Educação à Distância, formam a complexa estrutura administrativa de gestão da política nacional de formação de professores no país.

Nesse modelo de gestão há uma articulada relação entre a Capes, coordenando, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), gerenciando o financiamento, e o INEP, coordenando o processo avaliativo da educação básica (FREITAS, 2007, p. 217).

É importante destacar que esse modelo de gestão da política de formação de professores encontra severas críticas, entre muitas razões, pela presença da Capes na coordenação. Ainda segundo Freitas, tal presença configura a consolidação de um modelo de gestão pautado no produtivismo e na competitividade, características marcantes da Capes na administração da pós-graduação no Brasil.

Podemos assim deduzir que a preocupação do Estado e do governo se circunscreve aos elementos quantitativos da expansão, colocando no plano secundário os elementos qualitativos do processo; ou seja, as posturas adotadas pelo Estado e pelos governos revelam o caráter reformista, conservador, elitista, além do alinhamento dos interesses políticos, sociais e econômicos com instituições internacionais e nacionais privadas⁴².

É importante destacar que uma política de formação de professores fundamentada na expansão quantitativa e sob o controle das Instituições Particulares de Ensino Superior – IPES, caracteristicamente mercantilista, fragiliza a carreira docente, além de subsumir o direito constitucional dos brasileiros ao acesso e à permanência com sucesso na educação pública, gratuita e de qualidade.

Um clássico exemplo do processo de fragilização da carreira docente, além das condições precárias de trabalho, salários baixos, planos de carreiras inadequados etc., é a institucionalização da EaD. Essa forma de educação tem como característica marcante do processo de formação a presença do tutor na mediação do processo educativo.

O qual, na maioria das vezes, ao exercer a tutoria presencial ou à distância ainda está em formação, com pouca experiência acumulada no exercício da docência. A falta de experiência tanto no campo prático do ser professor quanto no campo teórico, da forma como está instituída na prática do fazer educativo da

⁴² Para aprofundamento ler “Trabalho, Educação e Formação Humana: frente à necessidade histórica da revolução”, organizado por Edna Bertoldo, Luciano Accioly Lemos Moreira e Susana Jimenez.

EaD, vem comprometendo a formação dos discentes em qualquer modalidade de ensino superior.

Associado à falta de experiência, temos ainda o processo de distorções, recorrente no processo de exploração, alienação e precarização do trabalho do tutor. Os tutores que deveriam ser suporte para questões gerais no curso, em muitos casos assumem as funções de professor, atuando com número expressivo de discentes, recebendo baixa remuneração, além de não terem assegurados direitos trabalhistas.

Por outro lado, percebemos que muitos docentes que atuam nos cursos a distância fazem-no como uma atividade de menor importância, mas que lhes agrega algum retorno financeiro. Essa postura acaba por impor ao tutor atividades que não são suas, prejudicando a ele e ainda mais os discentes em formação. Ou seja, o tutor desempenha muitas funções que são prerrogativas dos professores.

Esse círculo vicioso e perigoso alimenta e potencializa o processo de alienação, precarização e exploração do trabalho docente. Impõe sobre os mais vulneráveis, nesse caso o tutor, toda sua voracidade, pois desenvolvem relações de expropriação, com o assentimento dos próprios participantes da categoria, os professores.

Todavia, vale registrar que esse é um processo perigoso para a carreira docente, pois, com o fortalecimento dessa política, o MEC vem tentando convencer a sociedade sob a dispensabilidade do professor no processo educativo.

Esses postulados não são estabelecidos aleatoriamente e ingenuamente. Assim, entendemos que a “necessidade” de constituir indicadores que “qualifiquem” a educação no Brasil é a negação de uma educação com vistas à superação da exploração, alienação e expropriação do homem enquanto ser social e a negação do homem nas relações com a natureza. É, portanto, uma educação que reforça a coisificação do homem em sua natureza.

Por isso temos entendido que a política de formação de professores como tem se configurado, aligeirada, precarizada e produtivista apresenta indicadores do compromisso do Estado e do governo brasileiros com a expansão do capital em detrimento das necessidades dos trabalhadores e demais grupos. Nesse sentido, a afirmação feita por Marx e Engels (1998, p.13) de que “O Poder Executivo do Estado

moderno não passa de um comitê para gerenciar os assuntos comuns de toda burguesia”, é atual.

Dados a circunstância e o comprometimento do Estado e do Governo, coube à Capes estabelecer a política de formação de professores de forma a dar conta das exigências das instituições privadas. Sendo assim, em 2009, a Capes instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que teve como diretriz central, de longo prazo, a formação inicial ou continuada em serviço. Para a realização dessa tarefa a Capes determina a criação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da educação, uma exigência prevista na “nova” política de formação de professores no Brasil.

Como parte importante dessa política foi instituído, em 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que objetiva estabelecer ações e metas para ofertar cursos de qualificação em nível superior a 636.800 professores da Rede Pública (32%), em um universo de aproximadamente dois milhões professores. Desse número, aproximadamente 52% deles atuam ou atuavam na Educação Infantil, 38,7% atuam ou atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (GATTI, BARRETOS E ANDRÉ, 2011, p. 52).

As demandas exigiam a reconfiguração administrativa da estrutura que cuida da formação de professores. Por isso, em 2009, pela Portaria nº 318, a Diretoria de Educação à Distância da Capes teve sua operacionalização transferida para o sistema UAB. Nesse momento, a UAB é constituída como a representante do sistema nacional da EaD, padronizando a oferta de cursos além de consolidar um modelo de educação cuja composição é formada por professores, professores conteudistas, responsáveis pelo planejamento e preparação dos conteúdos dos cursos, tutores à distância, os quais atuavam próximos aos professores das IES e tutores presenciais próximos aos discentes nos polos regionais conforme a Resolução CD/FNDE nº 26/2009 (GATTI, BARRETOS E ANDRÉ, 2011, p. 52).

Portanto, o “novo” padrão que a Capes traz para a gestão da formação de professores no Brasil, embasado no princípio da competitividade, individualismo e produtivismo não possibilitará a construção de um modelo de educação com vistas à ruptura com as estruturas que impedem o desenvolvimento de relações sociais emancipatórias. Nesse modo de organização social a educação acaba por reforçar a

exclusão e, para isso, necessita de autoridades pedagógicas⁴³ capazes de reproduzirem o *status quo* da classe dominante; o que se faz com eficácia com esse modelo de formação de professores instituído.

3.15. A Relação entre Fóruns Estaduais de Educação Permanentes e a Política Nacional de Formação Docente

O sistema desenvolvido pelo MEC para atender de forma “efetiva” a formação inicial e continuada de professores no Brasil, em tese, consiste na contínua colaboração entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal; na relação com as IES que atuam na formação, na articulação entre teoria e prática, entre formação inicial e continuada, na afirmação da escola como espaço necessário de formação inicial e continuada e no reconhecimento das diferenças de “saberes” e da experiência docente.

Na concepção do MEC, tais exigências, entre outras, só poderão de fato ser efetivadas com a criação e o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e por ações e programas do próprio MEC.

Para o MEC, os Fóruns têm a função essencial de organizar, sempre considerando o regime de colaboração entre as unidades da federação, a formação inicial e continuada para a rede pública da educação básica. As principais atribuições consistem na elaboração e no acompanhamento de planos estratégicos, embasados em diagnóstico e na identificação de necessidade de formação do magistério da rede pública, tendo o censo escolar como principal fonte de informação. A partir dessas informações, os Fóruns devem empreender ações articuladas, gerir de forma eficiente recursos e potencializar a integração com os sistemas de ensino e as instituições formadoras com sede nos estados (GATTI, BARRETOS E ANDRÉ, 2011, p. 54).

O Fórum Estadual⁴⁴ é composto pela Secretaria Estadual de Educação, representado pelo secretário ou secretária que preside a entidade, representante do MEC, pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), representando as Secretarias Municipais de Educação, pelos Conselhos Estadual e Municipais de Educação e as Instituições Particulares de Ensino Superior (IPES), pelos profissionais do magistério, desde que indicados por sua entidade de classe,

⁴³ Para aprofundar a discussão sobre autoridade pedagógica e reprodução ler “A Reprodução” de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron.

⁴⁴ Os Fóruns Estaduais são regulamentados pela Portaria nº 883/2009.

pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), e, se houver, pelo Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Pública.

Os Fóruns Estaduais, no que se refere à organização e ao registro dos dados das demandas de formação continuada e a disponibilização de cursos e vagas pelas instituições formadoras, devem ser apoiados pela Secretaria de Educação Básica (SEB), pela Diretoria de Educação Presencial e pela Secretaria de Educação à Distância da Capes. É importante registrar que a análise e aprovação ou não dos planos estratégicos cabem ao MEC.

3.16.A Rede Nacional de Formação Continuada

O governo federal, em 2003, organizou e instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, que se subordinava às Secretarias de Educação Básica e Educação à Distância do MEC, em regime de parceria com IES, estados e municípios, com a finalidade de institucionalizar o atendimento à educação infantil e ao ensino fundamental.

Nas IES que compõem a rede foram criados Centros de Pesquisas e Desenvolvimento da Educação, com o objetivo de elaborar programas para a formação continuada. Os centros atuam no desenvolvimento de pesquisas, na articulação de sistemas de cooperação com as Secretarias de Educação objetivando viabilizar as propostas conveniadas, ofertadas na modalidade semipresencial. Tem ainda como responsabilidade desenvolverem material didático, fazer a formação de coordenador(a) de atividade das secretarias da Educação e cuidar da formação de tutores.

Todavia, com a criação do PARFOR, em 2009, a rede passou por modificações e ganhou maior abrangência, por isso, foi denominada Rede Nacional de Formação Continuada da Educação Básica. A partir dessas modificações a rede passou a definir e coordenar a atuação das diferentes secretarias do MEC, da Capes e do FNDE com as IES e os Sistemas de Ensino.

De acordo com Gatti, Barretos e André (2011, p. 56), “A Rede Nacional consiste, portanto, em um conjunto de ações estratégicas de formação continuada, articuladas entre si com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos da educação básica”.

A Rede Nacional, segundo as autoras, além de fortalecer os programas estratégicos da área, promove maior articulação entre as demandas dos estados e

municípios e os cursos disponibilizados pelas instituições colaboradoras, “valendo-se de maior refinamento das demandas das secretarias de Educação produzido pelo Plano de Ações Articuladas (PAR), o que permite melhor organização do seu atendimento pelas IES” (GATTI, BARRETOS e ANDRÉ 2011, p. 56). É também função da Rede Nacional, segundo as autoras, desenvolver a integração entre pesquisa e a produção acadêmica das instituições formadoras com os saberes desenvolvidos pelos professores da educação básica, e por fim, garantir que os envolvidos no processo participem no planejamento, na gestão e na avaliação da formação. No campo da prática os objetivos da Rede Nacional e seus parceiros não se efetiva com eficiência idealizada, pois o processo de articulação e fortalecimento apenas se configura em termos de discurso.

A Rede Nacional é composta pelas IES comunitárias sem fins lucrativos e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Um comitê gestor e os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente garantem (em tese)⁴⁵ a participação das ações da rede e o controle social (GATTI, BARRETOS E ANDRÉ 2011, p. 56).

Integram o portfólio de ações estratégicas da Rede Nacional de Formação Continuada os programas Pró-Letramento (atua na formação dos professores que trabalham no ensino fundamental com foco no processo de ensino/aprendizagem na leitura, escrita e de matemática), Gestar II (trata de formação em língua portuguesa e matemática para professores dos anos finais do ensino fundamental) e Especialização em Educação Infantil. Sendo que os programas estão sob responsabilidade do MEC, das IES, dos sistemas de ensino e dos professores tutores, regulamentados pela Resolução CD/FNDE nº 33/2009.

3.17.A Política Nacional de Formação de Professores e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR

O PARFOR é um programa criado e instituído no ano de 2009 para dar continuidade à Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica. É um programa que desenvolve um conjunto de ações em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e IES, para ofertar cursos em nível superior para professores atuantes em exercício no

⁴⁵ Grifo nosso.

magistério em escolas públicas que não possuem a formação compatível com sua atividade na escola.

Na previsão dessa lei os cursos devem ser ofertados aos professores que atuam no magistério e não possuem licenciatura ou então para professores que apesar de terem uma licenciatura, atuam em área diferente de sua formação pedagógica e para bacharéis sem licenciatura.

O PARFOR é um programa integrante do PAR, que faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação, ao qual estão aderidos todos os entes federados (GATTI, BARRETOS E ANDRÉ 2011, p. 55). No ano de 2012, segundo a Capes, o PARFOR implementou 1.920 turmas de formação de professores, com um contingente de 54.576 professores da educação básica estudando em 397 municípios.

O processo de gestão e acompanhamento que inclui proposição, inscrição e execução dos planos estratégicos dos estados em parcerias com as IES participantes é de responsabilidade da Capes. Portanto, os planos estratégicos da política de formação de professores do PARFOR devem atender às carências regionais, com respaldo dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Com o intuito de viabilizar o processo, a Capes desenvolveu a Plataforma Freire, espaço virtual em que os professores da rede pública podem se candidatar às vagas disponibilizadas para os cursos de formação inicial e continuada, mediante pré-inscrição. O processo de validação ou não das inscrições fica nas mãos das Secretarias Municipais de Educação, levando em consideração as necessidades da rede, conforme o planejamento estratégico desenvolvido.

Posteriormente as inscrições são submetidas às IES, que organizarão a seleção e a matrícula. Essas vagas disponibilizadas pela UAB atendem à demanda diagnosticada pela análise das pré-inscrições, conforme a Portaria nº 9/1109.

Nesse processo de pré-inscrição e inscrição que envolve as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação há um problema ainda não resolvido pelo programa. No específico do Estado do Pará, os prefeitos, secretários e vereadores usam a inserção no curso superior como forma de barganha política eleitoral. Portanto, é comum encontrarmos nos cursos de formação pessoas que não são do quadro efetivo de professores da rede municipal ou estadual de educação, por

serem esses “afilhados políticos” de prefeitos, vereadores e secretários. Também é recorrente nos municípios paraenses encontrarmos pessoas nos cursos que não atuam como professores da rede; tais problemas causam distorção no programa. As políticas públicas, se bem administradas, garantiriam bons resultados, mas há contradições como essas que enfraquecem seus objetivos. Lamentavelmente a corrupção, em qualquer de seus níveis, ainda prevalece como forma de vantagem particular e individual.

Para que o PARFOR aconteça com a efetividade pensada e planejada é necessário que Estados e Municípios, em parceria com as IES, deem suporte necessário ao desenvolvimento das atividades. Nesse processo, a função do Governo Federal está bem delineada: dar aporte financeiro ao programa através de dotações orçamentárias anuais do MEC, da Capes e FNDE (em 2011 a previsão orçamentária foi de 510 milhões de reais para cobrir os custeios com bolsas e despesas das atividades, entre as quais, o traslado, a hospedagem e a alimentação) e administrar de forma eficiente os recursos considerando as especificidades da heterogeneidade geográfica, política e cultural do país. Vale destacar que os valores destinados ao programa, embora se apresentem volumosos, são insuficientes para o seu bom desempenho.

Mesmo com os recursos previstos pelo FNDE, muitas vezes docentes e discentes desempenham suas atividades em condições precárias (a título de exemplo, no Estado do Pará (PARFOR/UFPA) é recorrente que professores e alunos dos cursos desenvolvam suas atividades sem condições de, ao menos, poder reproduzir o material didático necessário ao processo de formação). Dada as dimensões do Pará e ao processo de gestão centralizado, o atraso no repasse dos recursos para pagamento das despesas com prestadores de serviços, o material didático previamente disponibilizado pelos docentes para que os alunos tenham acesso antes do início das atividades, muitas vezes não chega.

Em muitos momentos acontece de os professores formadores viajarem com recursos próprios, pois nem as passagens ou as diárias são disponibilizadas nos prazos necessários. Em razão do excesso de centralização da gestão do PARFOR é relativamente comum que as aulas sejam suspensas por falta de liberação dos recursos financeiros necessários ao traslado dos professores formadores.

No caso do PARFOR pedagogia da UFPA, a equipe é reduzida, o que acarreta sobrecarga de trabalho à equipe, inviabilizando a agilidade necessária para determinados processos, comprometendo a qualidade do programa. Vale ainda destacar que essa sobrecarga configura trabalho precarizado.

No particular dos municípios, as prefeituras se preocupam em disponibilizar espaço físico na escola da rede municipal para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. No entanto, nem sempre esse suporte é ofertado adequadamente. Muitos alunos que precisam se deslocar de suas cidades até o polo não recebem apoio das Secretarias de Educação do Município durante o período de estudos. O apoio de pessoal oferecido pelas Secretarias Municipais, quando existe, se circunscreve a uma pessoa, que nem sempre está presente durante o processo de formação. Nesses moldes, o PARFOR se efetiva como um programa de formação de professores marcadamente precário em sua organização e relações sociais, contribuindo assim, não para elevação da qualidade da educação no país, mas para sua deformação.

3.18.A função social da escola: reflexões necessárias sobre a política de formação de professores

Nesta seção, continuaremos estruturando nossa argumentação a partir dos estudos sobre a produção de Bernadete Gatti, Elba Barretto e Marli André referentes ao processo histórico de organização e de desenvolvimento das Políticas Nacionais de Formação de Professores no Brasil.

Optamos por fazer assim pela relevância e repercussão no debate estabelecido pelas autoras em âmbito nacional e também porque essas pesquisadoras são referências expressivas na discussão do tema.

Sendo assim, centraremos nossa abordagem nas considerações trazidas pelas autoras, no que elas consideram principal na Política Pública de Formação de Professores no Brasil, ou seja, a função social da escola e dos professores no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011, p. 89), a função social e a política da escola e dos professores são:

[...] de ensinar, ao mesmo tempo formando e propiciando o desenvolvimento de crianças e jovens, uma vez que postulamos que, sem conhecimento básico para interpretação do mundo, não há verdadeira condição de formação de valores para interpretação do mundo, não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania,

com autonomia e responsabilidade social (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p.89).

Nesse sentido, a formação de professores deve “preparar” os futuros educadores para atender às “necessidades” próprias do ensino, da formação e do desenvolvimento dos educandos e contribuir para a formação de valores que motivem a participação cidadã dos indivíduos no processo de organização da sociedade.

Entretanto, parece-nos que ao circunscrever a função social e política da escola e dos professores ao processo de ensinar, formar e propiciar o desenvolvimento intelectual, moral e ético (valores necessários ao exercício da cidadania) as pesquisadoras deixam transparecer que, unilateralmente, a escola e os professores são capazes de promover transformações na realidade complexa, a partir das práticas educativas exclusivamente. Como afirma Mézáros (2011), no ensaio “Educação Para Além do Capital”, a educação é um fator importante no processo de desenvolvimento de uma sociedade, mas não é ela o complexo determinante no desenvolvimento e organização delas.

Assim, compreendemos que o caráter progressista atribuído à educação por intelectuais de vários segmentos sociais, políticos e ideológicos se configura em “*fetichismo da educação*”, pois ao defender “que a história da humanidade teria no processo pedagógico-escolar um movimento decisivo: a escola seria o *lócus* da gênese e do desenvolvimento da consciência revolucionária pelo combate da ignorância” (LESSA, 2012, p. 41), acabam abraçando os ideais reformistas da classe burguesa ao atribuírem à “Escola” um caráter revolucionário.

Dessa forma, entendemos ser uma distorção pensar que a escola seja capaz de empreender transformações radicais em uma sociedade mergulhada em uma crise estrutural do capital (destaque para a crise social e ambiental).

Mergulhada nesse cenário de crise, a classe trabalhadora e ou grupos sociais se encontram desarticulados política, ideológica e materialmente, por estarem submetidos ao controle social das classes economicamente dominantes. Portanto, a derrota da classe trabalhadora está relacionada à própria eficácia do capitalismo e aos equívocos históricos cometidos pela própria classe trabalhadora (TONET, 2012, p. 59). Um dos equívocos é o fato de a classe trabalhadora centralizar a luta no campo político, deixando à margem desse processo a luta pela superação do capital. Quanto a isso, bem advertiu Marx (2005, p. 154), afirmando

que “O sonho utópico da Alemanha não é a revolução radical, a emancipação humana universal, mas a revolução parcial, meramente política, que deixa de pé os pilares do edifício”.

Segundo Tonet (2012):

Ao não contestar, na sua lógica mais profunda, nem o capital, nem a sua força política, que é o Estado, a classe trabalhadora viu-se desarmada, política e ideologicamente, porque, não importa quais sejam os ganhos parciais – hoje cada vez mais magros – ela sempre pagará os custos da reprodução dessa ordem social e jamais poderá resolver plenamente seus problemas (TONET, 2012, p.59) .

Para o materialismo histórico-dialético, a centralidade da luta da classe trabalhadora está em provocar a derrocada o capital, que não é um processo que compete à escola. Temos então que essa escola tem sido instrumento ideológico para reproduzir práticas sociais alienantes, próprias da sociedade classista.

O capital transcende a própria escola e se utiliza dela para garantir sua manutenção; sendo assim, a “escola”, enquanto instrumento de uma sociedade de classe, não é capaz de proporcionar a superação do capital e romper, a partir de uma perspectiva de transformação radical, com o modelo atual de sociedade. Visto que a escola, tal qual o Estado, é conservadora, reprodutivista⁴⁶ e alienante.

Para Pistrak (2011):

[...] a escola não é um fim absoluto, também não pode ter finalidades educacionais absolutas, e por isso mesmo não teria condições de criar uma individualidade harmônica abstrata, baseando-se em métodos invariáveis ditados pela ciência da criança (psicologia e pedagogia) para realizar seus objetivos. A escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixá-lo de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminado como um corpo estranho inútil (PISTRAK, 2011, p.23).

A escola como reflexo de uma sociedade de classe reproduz as contradições de uma sociedade fragmentada, idealista, exploradora do trabalhador, dos pobres, negros, indígenas, mulheres etc. Eis a razão que nos leva a afirmar que nesse modelo de sociedade a escola, enquanto serviçal do capital, não pode contribuir para atender as necessidades dos homens em suas múltiplas diferenças.

Além da perspectiva unilateral, presente no documento “Políticas Docentes no Brasil, um estado da arte”, é necessário ainda problematizarmos a questão dos “conhecimentos básicos e formação de valores”, enquanto condições

⁴⁶ Usamos aqui o termo reprodutivista para fazer distinção com o termo reprodução, pois, entendemos que toda instituição social tem o caráter reprodutor que, conseqüentemente não nega a condição de produção e desenvolvimento das instituições sociais.

necessárias à “interpretação do mundo, exercício da cidadania, autonomia e responsabilidade social”.

O que nos questionamos é: quem determinou que esses e não outros conhecimentos e valores são portadores de uma legitimidade capaz de possibilitar a interpretação de mundo que corresponda às necessidades das demais classes e ou grupos? A cidadania divulgada, apregoada, disseminada pelas classes dominantes atende às necessidades da classe trabalhadora? Como falar em autonomia em uma sociedade individualista, excludente e injusta? E por fim, o que de fato é responsabilidade social nesse modelo de sociedade?

Nesse sentido, afirma-nos Pistrak (2011, p. 20) que “É preciso desconfiar e enfrentar ceticamente os antigos valores, todo o ensino deve sofrer revisão de valores sob a luz da pedagogia social” [...].

Entendemos que é necessária essa problematização, pois, ao limitar a função social da escola ao processo de ensinar a partir de “conhecimentos e valores básicos”, sem identificar a gênese, a natureza política e ideológica desses conhecimentos e valores, é submeter o próprio processo de formação de professores a um reducionismo epistemológico, político, cultural e ideológico, com consequências para a classe trabalhadora, pois, ela [a educação burguesa] “esconde o caráter de classe da escola” (PISTRAK, 2011, p. 23).

Em nossa compreensão – grupo pão, manteiga e Marx: café de sábado – limitar a ação da escola ao processo de ensinar favorece a consolidação da dimensão ideológica conservadora da escola, própria da sociedade de classe e dissimula as relações e ligações dos processos educativos formais com as estruturas econômicas, políticas, ideológicas, culturais das classes dominantes, bem como inviabiliza que as classes e ou grupos percebam o nível de exploração e desumanização a que estão submetidos.

Portanto, compreendemos que as perspectivas teóricas (estruturalista, pós-estruturalista e crítica transformadora) não limitam a escola ao processo de ensinar, mas admitem as funções políticas e ideológicas determinadas por elas, isso é evidenciado não só pela compreensão de mundo e sociedade que concebem, mas principalmente pela prática pedagógica que propiciam aos educandos. Nesse sentido, em uma sociedade sob o controle do capital, “a escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dominantes” (PISTRAK, 2011, p. 23).

A escola tem uma função social que é histórica, política e está associada à conjuntura econômica e cultural da sociedade. Portanto, reduzir sua função ao ato de ensinar é também, um processo de descolamento da totalidade. Em uma sociedade fundada sob os pilares da propriedade privada, a escola tem a função de manutenção da “ordem”, assegurando assim, que os antagonismos inerentes à sociedade capitalista sejam mantidos, ainda que de forma dissimulada.

As políticas empreendidas no campo da educação e no campo da assistência social servem apenas para criar na consciência dos trabalhadores e outros grupos sociais a falsa sensação de conquistas sociais. Democracia, cidadania, cultura de paz, inclusão etc. Nesse modelo de organização social corroboram para impedir que os explorados não sintam a violência a que estão submetidos. A escola associada a outros complexos como a mídia funciona como instrumento de alienação.

A escola enquanto totalidade só pode ser concebida, pensada, discutida analisada, separada e isolada da totalidade somente como processo de abstração. Para Mészáros (2006, p. 275), avaliar de forma adequada a educação formal exige que os avaliadores não limitem à particularidade dos complexos, pois:

A educação formal está profundamente integrada na totalidade dos processos sociais, e mesmo em relação à consciência do indivíduo particular suas funções são julgadas de acordo sua *raison d'être* identificável na sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2006, p. 275).

Portanto, na modernidade a escola está integrada ao modelo organizacional em que a relação social está determinada pelo capitalismo. Nesse modelo, a relação social está pautada na expropriação dos produtores da riqueza (LESSA e TONET, 2012, p. 15).

Toda análise empreendida no sentido de entender a função da escola precisa considerar suas relações com a estrutura, a superestrutura e o momento histórico a que está subordinada, pois: [...] “a escola fora da vida, fora da política, é uma mentira e uma hipocrisia” (PISTRAK, 2011, p. 18)⁴⁷.

E ainda mais:

Em toda a linha da educação, parece-nos impossível conservar a antiga concepção de uma educação apolítica; parece-nos impossível colocar o trabalho cultural fora da política.
Esta concepção dominava e domina a sociedade burguesa, mas a ideia de uma educação apolítica ou neutra não passa de uma hipocrisia da

⁴⁷Lênin no I Congresso de Ensino em 25/08/1918.

burguesia, um meio de enganar as massas. **A burguesia nos países capitalistas entretém cuidadosamente este engodo.**

Em todos os estados burgueses, são muito íntimas as relações entre aparelho político e o ensino, embora a sociedade burguesa não possa reconhecê-lo; entretanto, esta sociedade educa as massas através da Igreja e por intermédio de todas as organizações que se baseiam na propriedade privada.

Não podemos deixar de colocar francamente a questão, reconhecendo, abertamente, apesar das antigas mentiras, que a educação não pode ser independente da política⁴⁸ (grifo adicionado) (PISTRAK, 2011, p. 18).

Para Lênin, a grande mentira do estado burguês consiste em não revelar suas articulações e artimanhas políticas e ideológicas com o objetivo de vigiar e controlar a classe trabalhadora. Falar, portanto, da função de ensinar, sem relacioná-la com os aspectos políticos, ideológicos e culturais é uma perversidade da classe dominante contra trabalhadores e outros grupos sociais, pois dissimula as relações e mantém a dominação com a aparência de liberdade.

Assim, destacamos também que falar em ensinar (formalmente) com o objetivo de criar condições para que os educandos interpretem o mundo é dar ênfase a uma particularidade do processo educativo que, isolado de outros complexos e da dialeticidade da realidade, só permite aproximação superficial, mantendo-se na percepção aparente do fenômeno material concreto sensível.

A interpretação aparece-nos como uma etapa do processo de compreensão da realidade que por si só não possibilita os avanços necessários ao desenvolvimento do conhecimento. No campo da produção do conhecimento, essa concepção centrada na gnosiologia é limitada, estreita, pois, a realidade é complexa por estar em movimento constante e exige da interpretação a compreensão desse movimento (dialética).

A análise da realidade requer compreender a dialeticidade dos processos matérias concretos, suas contradições, suas relações e sua ontologia, etc. Também ressaltamos que não conhecemos para depois interpretar, mas na medida em que nos relacionamos com a realidade produzimos conhecimentos, transformamos o mundo e nos transformamos. É na *práxis* da relação com a realidade que os processos se desenvolvem.

Não paramos a vida e nem vice-versa para nos possibilitar tempo de conhecer e agir sobre o mundo. Nesse sentido a educação é a própria vida. Esse é

⁴⁸Lênin na Conferência dos Educadores Políticos em 03/12/1920.

um processo dialético e por isso contínuo que tem implicações recíprocas sobre o homem e a natureza.

Considerando ser essa uma das funções da escola, ainda que em nosso entendimento, limitada, Gatti, Barretto e André (2011) afirmam:

Neste sentido [ao ensinar], a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalização e da constituição de sua profissionalização (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p.89).

Assim, para as autoras, a formação inicial, ancorada no pressuposto de que a função social da escola é o ensino, possibilita a criação das condições “necessárias” para se desenvolver a atividade educativa na escola (ensinar) e desenvolver a profissionalização dos docentes em formação.

Certamente que uma formação inicial bem realizada é importante na elevação no nível de qualidade da educação a aquilo que ela se pretende. Sem dúvidas que muitos dos problemas que chegam ao processo de formação continuada poderiam ser evitados com a elevação da qualidade na formação inicial.

Mas, a questão é que o problema precisa ser tratado na sua origem, pois a crise e os problemas da educação no Brasil não são crises próprias da educação, mas do sistema que sustenta a própria educação. Para Mészáros (2006, p. 272-273), “a crise de hoje não é simplesmente a de uma instituição educacional, mas a crise estrutural de todo o sistema da “interiorização” capitalista”.

Entendemos que a formação inicial e continuada não apresentam problemas porque os professores não foram formados para desenvolverem a função social de ensinar. No cotidiano, a escola “ensina” e “forma” e, esse ensino e formação têm implicações políticas e sociais ideologicamente ignoradas pelas instituições que cuidam do ensino e da formação.

Portanto, tratar a formação inicial e continuada como um processo neutro, não influenciado pelas determinações das lutas de poder, ideológicas, alimentadas pelas determinações econômicas é um grave equívoco.

Para Mészáros (2006, p. 275):

A crise das instituições educacionais é então indicativa do conjunto de processos dos quais a educação formal é uma parte constitutiva. A questão central da atual “contestação” das instituições educacionais estabelecidas não é simplesmente o “tamanho das salas de aula”, a “inadequação das instalações de pesquisa” etc., mas a razão de ser da própria educação. [...] tal questão envolve inevitavelmente não só a totalidade dos processos

educacionais, “desde a juventude até a velhice”, mas também a razão de ser dos instrumentos e instituições do intercâmbio humano em geral. Se essas instituições – foram feitas para os homens, ou se os homens devem continuar a servir às relações sociais de produção alienadas [...] (MÉSZÁRIOS, 2006, p.275).

Não é a falta de compreensão a respeito da função de ensinar que compromete a formação inicial e continuada. O que torna a escola do ponto de vista ontológico em espaço que se sedimentam práticas pedagógicas alienantes, excludentes e desumanizadoras é sua estreita relação com o capital. Portanto, a função da escola, nesse modo de organização social, é alienar, excluir, domesticar e formar mão de obra excedente para o mercado.

Para Catani (2011):

[...] não se pode tolerar o discurso educacional reformista, que recusa abordagem das contradições gerais dos sistemas, lidando somente com manifestações particulares e parciais, rejeitando mudanças estruturais – e corrigindo aqui, e ali, “defeitos” específicos do capitalismo (CATANI, 2011, p.155).

Sendo assim, não é na reforma da escola que reside a possibilidade de elaboração criativa de uma educação com práticas educativas “emancipatórias” e “revolucionárias”, voltadas para a classe trabalhadora e contra o capital, aliás, para ser mais radical, não é na escola que tais possibilidades, se existirem, acontecerão, pois ontologicamente a escola, como hoje se apresenta ou existe, não comporta tais transformações.

3.19.O descompasso entre a letra da lei e a prática social na formação de professores no Brasil

Nesta seção, apresentaremos os objetivos da formação de professores no Brasil conforme compreendem Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), além do Conselho Nacional de Educação (CNE). Procuraremos, também, estabelecer uma linha de análise à medida que vamos discorrendo sobre essas concepções apresentadas por tais associações.

A ANFOPE, a ANPEd, o CNE e outras assumem enfaticamente como perspectiva política a relação teoria-prática e a concepção curricular integrada. Porém, segundo os estudos feitos por Gatti, Barretto, André (2001, p. 113):

As perspectivas de políticas para formação de docentes colocadas nas discussões feitas em vários fóruns pela ANFOPE, ANPEd, Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), bem como os propósitos explicitados nos documentos do CNE, entre outros, não encontram eco nos

processos curriculares da grande maioria dos cursos de formação de professores (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011, p.113).

Embora essas instituições tenham clareza quanto ao objetivo da formação de professores também é evidente, segundo a argumentação das autoras, não haver correspondência entre o idealizado pelas instituições que pesquisam e pensam a formação de professores no Brasil, o Estado e a prática pedagógica desenvolvidas nesses cursos.

A (clara) perspectiva para a qual é encaminhada a realização dos cursos de formação docente nos documentos oficiais das Políticas Públicas se confrontam em contradições com as práticas desenvolvidas na sala de aula desses cursos. Os questionamentos que transpomos do nacional ao local, como problematização para o Curso de Pedagogia de Altamira desenvolvida pela Universidade Federal do Pará na proposta do PARFOR é: se há clareza quanto à perspectiva política da formação de professores, por que então há uma evidente contradição entre o discurso empreendido por essas instituições, pelos textos dos documentos e das leis, e a prática social (as práticas pedagógicas) exercida nos cursos de licenciaturas no Brasil?

A resposta a essa pergunta nos conduz a uma crítica evidente, porém ignorada pela maioria das pesquisas sobre formação de professores no Brasil, de que existe um descompasso entre teoria e prática nos cursos de licenciaturas no Brasil. Apresentaremos essa contradição a partir da análise das pesquisas, “Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte”** com ênfase na pesquisa “Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Estudos de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemáticas e Ciências biológicas”***. Analisaremos a partir desses trabalhos especificamente a categoria de prática social.

A escolha da categoria marxista de prática social se dá em razão da importância que tem a prática social como critério de verdade para o materialismo dialético. Elegar a prática social como critério de verdade possibilita entender as contradições existentes no fenômeno além de entender que a solução dos

** Trabalho realizado Bernadete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazó de Afonso André.

*** Trabalho realizado por Bernadete Angelina Gatti e Marina Muniz Rosa Nunes.

problemas não pode ser empreendida separadamente da prática social (MAO, 2009, p.17).

Segundo Marx (2009, p. 121), “Toda vida social é essencialmente prática”, portanto não podemos produzir conhecimento fora da vida real, vida material concreta, em sua complexidade e totalidade.

Para Mao (2009, p. 25), [...] “a prática é o critério da verdade, e o ponto de vista da vida, da prática, deve ser o ponto de vista primordial, fundamental, da teoria do conhecimento”. Afirma ainda: “Todo aquele que quiser conhecer um fenômeno não pode consegui-lo sem se pôr em contato com esse fenômeno, isto é, sem viver (entregar-se à prática) no seu próprio seio” (MAO, 2009, p.17).

Por ser a prática a essência da vida social, Marx (2012, p. 20) afirma categoricamente que “Cada passo do movimento real é mais importante do que uma dúzia de programas”. Sendo assim, faremos um percurso de análise pautada nesse fundamento, por estarmos convictos de que ele nos revelará contradições essenciais à compreensão do fenômeno em questão.

Todavia, para iniciarmos a análise da categoria marxista de prática social apresentaremos algumas informações da pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2009).

Entendemos ser necessária a realização de tal procedimento, pois nos possibilitará apresentar outros elementos que associados à categoria de prática social, nos permite desvelar contradições da prática social na formação de professores no Brasil.

Como faremos uso de informações dessa pesquisa, entendemos ser necessário apresentá-la.

Em 2009, Gatti e Nunes empreenderam um estudo sobre o currículo de instituições cuja centralidade era a formação de professores para educação básica. O objetivo da pesquisa era analisar as propostas de disciplinas formadoras nessas instituições nos cursos de licenciaturas presenciais de Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.

As pesquisadoras tiveram o cuidado de colocar como questão problematizadora a aderência desses currículos aos pressupostos da formação de professores da Educação Básica e às normatizações estabelecidas pelo CNE na última década, a partir do marco legal da Lei 9.394/1996.

Metodologicamente a pesquisa se centrou nos projetos pedagógicos, nas disciplinas ofertadas e em suas respectivas ementas. A amostra foi nacional, levando em consideração o tipo de instituição, a dependência administrativo-financeira (pública – estadual; federal ou municipal – privada: particular ou comunitária confessional) e região (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul).

A amostra era constituída por 71 cursos, distribuídos por regiões e organização acadêmica, priorizando as instituições universitárias. 42% na região sudeste, 18% na região sul, 17% no Nordeste, 14% no Centro-Oeste e 9% na região norte. Essa composição segue a proporcionalidade da distribuição regional dos cursos de Pedagogia no Brasil (GATTI, NUNES, 2009, p. 17).

Segundo as pesquisadoras, mesmo a região sudeste possuindo a maior concentração de instituições universitárias do país, em termos relativos ao peso delas diminuiu no que diz respeito à representatividade numérica, sendo que aí também se encontram número significativo de faculdades, institutos centros de formação superior entre outros.

As instituições universitárias representavam 40% das IES na região sudeste, “diferentemente de outras regiões em que a presença das universidades se destaca uma vez que as demais modalidades de ensino superior são mais escassas” (GATTI, NUNES, 2009, p. 18). Na mesma região também está concentrada a maioria de Centros Universitários e Institutos Superiores de Educação do conjunto.

Administrativamente, como na distribuição dos cursos de Pedagogia no país, 63% são instituições privadas, das quais 53% são universidades ou centros universitários, 38% são faculdades, 9% são institutos superiores. “A região norte é a única em que predominam as instituições públicas” (GATTI, NUNES, 2009, p. 18).

Para efeito de nosso trabalho centraremos as informações e as análises referentes aos cursos de pedagogia, por ser esse nosso fenômeno de pesquisa.

A pesquisa relacionou 3.513 disciplinas em grades curriculares dos 71 cursos de Pedagogia, sendo 3.107 obrigatórias e 406 optativas. Segundo as pesquisadoras, as disciplinas foram agrupadas para possibilitar maior “clareza do que se propõe como formação inicial de professores nos currículos das instituições de ensino superior” (GATTI, NUNES, 2009, p. 19).

De acordo com Gatti e Nunes, a organização das informações foi determinada a partir das orientações estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006); a qual engloba três grandes núcleos: 1) estudos básicos; 2) aprofundamento e diversificação de estudos; 3) estudos integradores. Com o objetivo de diferenciar as estruturas curriculares, foi preciso especificar determinados aspectos que aparecem de maneira ampla nesses núcleos (GATTI, NUNES, 2009, p. 19).

As pesquisadoras elaboraram categorias de análise com objetivo de dar conta de diversos aspectos presentes na formação do professor nas instituições selecionadas. Assim, a pesquisa estabeleceu uma visão geral, não tendo a pretensão de aplicá-la a uma instituição em particular, mas sinalizar a tendência formativa do conjunto dos cursos.

Segundo as autoras, entre esses cursos há variabilidade no que se refere às disciplinas oferecidas. Após a análise de várias possibilidades, por se mostrarem aderentes ao conjunto de disciplinas nomeadas, as categorias definidas pelas pesquisadoras como referência de agrupamento para análise foram:

1. Fundamentos teóricos da educação – nessa categoria, estão as disciplinas que embasam teoricamente o aluno de Pedagogia a partir de áreas do conhecimento como: Antropologia, Estatística, História, Psicologia, sociologia, entre outras, e suas correlatas no campo da Educação. “Por guardar maior relação com o campo da Pedagogia, a Didática Geral foi destacada em um subgrupo passível de ser analisado separadamente” (GATTI, NUNES, 2009, p. 19).

2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais – nessa categoria estão inseridas as disciplinas de conhecimento pedagógico, cujo objetivo é dar formação ampla na área de atuação do professor e outros profissionais da educação. Inserem-se nessa categoria as matérias referentes:

- à estrutura e funcionamento do ensino, que incluem: “Estrutura e Funcionamento da Educação Básica”, “Financiamento da Educação Básica do Brasil”, “Fundamentos da Gestão Educacional”, “Legislação da Educação Básica”, “Planejamento e Políticas Educacionais”; ou,
- ao currículo, tais como: “Avaliação da Aprendizagem”, “Currículo da Educação Básica I”, “Currículo e Avaliação”, “Currículo: Políticas e

Práticas”, “Currículos e Projeto Político Pedagógico”, “Elaboração de Projetos Pedagógicos”; ou,

- à gestão escolar, em que se encontram “Coordenação do Trabalho na Escola”, “Dimensões da Ação Supervisora”, “Função do Diretor”, “Gestão da Unidade de Ensino”, “Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental (supervisão, Administração e Orientação)”; organização do Trabalho Pedagógico”; ou,
- ao ofício docente, que se referem à teorização sobre “Ensino e Identidade Docente”, “Ética Profissional” “Formação de Professores”.

3. Conhecimentos relativos à formação profissional específica – nessa categoria estão as disciplinas que fornecem instrumental para atuação do professor, composta de:

- conteúdos do currículo da Educação Básica (infantil e fundamental), que agregam: “Alfabetização e Letramento”, “Arte e Educação”, Conhecimento Lógico-Matemático”, “Educação Matemática”, “Leitura e Escrita”, “Língua Portuguesa”; ou,
- didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino, que incluem: “Conteúdo e metodologia de Língua Portuguesa”, “Conteúdo e metodologia de Matemática”, “Didática do Ensino de História”, “Fundamentos e Metodologia do ensino de Ciências Naturais”, “Fundamentos e metodologia de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, “Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Geografia”, “Língua Portuguesa: conteúdos e didáticas”, “Metodologia da alfabetização e do letramento”, “Metodologia do ensino de Artes”, Metodologia do ensino da Educação Física”, “Pesquisa em educação na prática de ensino”, “Prática de ensino em metodologia da Língua Portuguesa”; ou,
- saberes relacionados à tecnologia, que incorporam: “Gestão das mídias educacionais”, “Informática aplicada à educação”, “Recursos tecnológicos para a educação”, em enfoque de utilização.

4. Conhecimentos relativos a modalidades e nível de ensino específico – as disciplinas que compõem essa categoria são relativas às áreas de atuação junto a segmentos determinados. As pesquisadoras não incluíram a educação infantil, mesmo sendo esse um nível educacional específico, não propriamente uma modalidade de ensino, justificando que o foco do trabalho está prioritariamente sobre o ensino fundamental.

- nível de educação infantil, disciplinas que agregam: “Fundamentos da Educação Infantil”, “Didática do Ensino da Matemática na Educação Infantil”, “História da Educação Infantil”;
- nível de educação especial, disciplinas tais como: “Desenvolvimento e Aprendizagem: Especificidades das Pessoas com Deficiência”, “Educação especial e Inclusão”, “Concepção e Metodologia do Ensino de Deficiência Múltiplas”;
- nível de educação de jovens e adultos (EJA), as disciplinas que incorporam: “Educação de Adultos no Brasil: História e Política”, “Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos”, “Iniciação Prática de Alfabetização de Jovens e Adultos”;
- nível de educação em contextos não escolares, disciplinas como: “Conteúdos para a Formação do Educador do 3º Setor”, “Educação em Instituições Não-escolares”.

5. Outros saberes – Segundo as autoras, a categoria contém disciplinas que ampliam o repertório do professor, como por exemplo: temas transversais, novas tecnologias, religião etc.

6. Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC) – categoria que engloba todas as disciplinas que abordam as metodologias de pesquisa e a elaboração dos TCCs, incluindo sua orientação.

7. Atividades complementares – diz respeito às atividades integradoras, sugeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Sua denominação nos currículos é vaga, não permitindo uma visão clara sobre o que contemplam de fato. Como exemplos registram-se os rótulos: “Atividades científico-culturais”, “Atividades complementares”, “Estudos independentes”, “Seminário Cultural” etc.

A partir das determinações metodológicas estabelecidas, as autoras elencam um conjunto de constatações que passaremos a apresentar. Segundo as pesquisadoras existe uma “quase” equivalência proporcional, nas instituições estudadas, entre as disciplinas cuja função é embasar teoricamente os docentes de pedagogia a partir de outras áreas de conhecimento e disciplinas, cuja função está vinculada à formação profissional específica do professor.

No entanto, seguem as pesquisadoras, as disciplinas que compõem a área da especificidade da formação profissional estão fundamentadas em conhecimentos predominantemente teóricos de outras áreas, com pouca inserção de conhecimentos relacionados às práticas educacionais, e:

As disciplinas deste grupo trazem ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar, o que, de certa forma contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receituários. Entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar. Um grande número de ementas registra frases genéricas não permitindo identificar conteúdos específicos. Há instituições que propõem o estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias mas, ainda assim, de forma panorâmica e pouco aprofundada. Então, mesmo nesse conjunto de 28% de disciplinas que podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica, o que sugerem as ementas é que esta é feita de forma ainda muito insuficiente (GATTI e NUNES, 2009, p. 22).

A generalidade dos conteúdos das disciplinas que compõem o quadro de sequência lógica no curso de pedagogia aponta para o caráter genérico da própria formação de professores, particularmente na pedagogia.

As pesquisas também apontam para o descompasso entre teoria e prática e a falta de integração curricular nos cursos de formação de professores no Brasil. Nos cursos de pedagogia, os currículos são fragmentados e apresentam um conjunto de disciplinas dispersas.

No que diz respeito ao número de horas, 30% delas são destinadas às disciplinas específicas à formação profissional em detrimento a 70% destinadas a outras disciplinas.

O estudo destaca ainda que as disciplinas de formação profissional, além de terem uma carga horária bem menor no cômputo geral da carga horária do curso, estão diretamente direcionadas pelos referenciais teóricos da sociologia, psicologia e outras disciplinas, com o agravante, segundo as pesquisadoras, de estarem pouco associadas às práticas educacionais. Por isso, as ementas indicam que a formação está centrada em teorias políticas, sociológicas e psicológicas.

Gatti, Barretto e André (2011, p. 114) concluem que:

Isso é realmente muito importante para o trabalho consciente do(a) professor(a), mas não suficiente para o desempenho de suas atividades de ensino. Pouquíssimos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil, e, mesmo assim, o aspecto metodológico do trabalho com criança é pouco referido. Quanto aos estágios supervisionados, que, em princípio, deveriam constituir-se em espaços privilegiados para aprendizagem da relação teoria com as práticas possíveis, não se obteve evidências, na grande maioria dos casos, sobre como são concebidos, planejados e acompanhados (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 114).

De acordo com as autoras, há um investimento significativo no campo político em detrimento de investimentos nas práticas educacionais. Poderíamos deduzir, a partir dessas constatações, que os problemas centrais da formação de pedagogos é a falta de melhor distribuição da carga horária entre disciplinas propedêuticas e disciplinas relacionadas à formação de práticas educacionais, assim como a limitação dos conteúdos aos aspectos políticos e a desarticulação da teoria da prática pedagógica. Entendemos ser essa constatação equivocada, uma vez que trata-se de um reducionismo resultante de um olhar fragmentado sob o problema.

Segundo Marx (2009, p. 121), é na prática humana e na compreensão da prática que encontraremos a solução dos problemas sociais. Para Coutinho (2010, p. 208), “se o pensamento rejeita a objetividade desta hierarquia, suas proporções e sua dialética concreta, estamos diante da ciência; se a deforma, se toma o imediato pela essência, a possibilidade abstrata pela concreta etc., temos a ideologia”.

Portanto,

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos, e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos [*Reflexe*] e ecos ideológicos desse processo de vida (MARX, 2009, p. 31).

Todo processo teórico-metodológico que nega a realidade como ponto de partida e chegada, está comprometido. Para o materialismo dialético é no homem, nas relações sociais concretas que as pesquisas devem se centrar, pois, [...] “o conhecimento é sempre uma resposta aos problemas colocados pela realidade e, na vida social, estas respostas envolvem sempre a questão do valor ou desvalor humano da realidade para a qual se responde” (COUTINHO, 2010, p. 223).

Portanto, é na cotidianidade da vida que devemos empreender esforços para compreender a realidade. Porque é na vida que encontramos as determinações da existência. Todavia, não podemos nos manter presos à imediatividade, é necessário ir além se pretendemos “apreender o ser como autêntico em si”. Também

é preciso atentar para o fato de que o domínio intelectual da realidade (abstração) deve ser submetido à rigorosa e contínua crítica, sendo sua base a constituição ontológica mais simples (LUKÁCS, 2010, p. 37).

Para o pensador húngaro (2010, p. 37), “As inter-relações desses dois pontos de vista aparentemente opostos é que possibilitam uma aproximação daquilo que o ser, como ente, verdadeiramente é”. Entendemos ser esse o pressuposto central, uma vez que é na *práxis* que os conflitos se manifestam, portanto, também na *práxis* que a veracidade ou não dos nossos pensamentos se manifestam. É nas relações sociais e nas relações sociometabólicas homem/natureza que processos de autoeducação dos homens acontecem. [...] “todos os conflitos que o ser humano é forçado a dominar espiritualmente sempre repousam, primeiramente, em contradições da *práxis* na respectiva vida, e ali desembocam etc., etc” (LUKÁCS, p. 73).

Nesse sentido, a ciência, para os marxistas, é a ciência da história, pois as categorias são formas do ser e determinações da existência, assim tais conteúdos só podem ser concebidos no curso do seu desenvolvimento na história. Por isso que, ao estudarmos os fenômenos, precisamos estar atentos às múltiplas interrelações estabelecidas por esse fenômeno no seu percurso histórico. O cuidado que devemos ter implica compreender que o processo histórico é causal, não teleológico, portanto múltiplo, jamais unilateral ou retilíneo; são processos desencadeados por interações e interrelações reais entre complexos sempre em movimento (LUKÁCS, 20010, p. 70).

Portanto, a história não pode ser concebida como um saber apenas, mas sim como esclarecimento das razões traduzidos na *práxis* enquanto passado. É a história que desvela das forças motoras do passado ao manifestar a plástica da relação presente dos seres humanos com sua própria generalidade (LUKÁCS, 2010, p. 110).

Se a vida social é essencialmente prática, como admitir a possibilidade de existir a não interligação entre a teoria e a prática na formação de professores? Onde ficam as práticas dos discentes e docentes nas aulas, nos corredores, nas pesquisas, nos projetos de extensão dos técnicos administrativos, dos colegiados etc.?

Todo esse movimento real não está direcionado pelas concepções teóricas pensadas para os cursos de formação de professores? Ao admitirmos essa possibilidade de não interligação entre teoria-prática, não estaríamos encobrindo a ontologia dos processos na formação de professores?

A confirmação da separação e do distanciamento da relação teoria e prática é efetivamente, em nossa compreensão, a negação da realidade, em prol da afirmação do discurso como categoria fundante da existência. Sendo assim, essa concepção escamoteia algo grave: uma visão de mundo sustentada na eficiência do discurso, na negação da realidade e na relativização da verdade, como uma prática vinculada somente à aparência e ao imediato.

Há, nessa concepção, uma inversão que muda o sentido da existência. Atribuir ao discurso a capacidade de independência frente à realidade e submeter a realidade ao discurso é limitar o mundo dos homens ao subjetivismo e negar o caráter social da mesma. É necessário reconhecer que a fala é desenvolvida a partir da necessidade prática dos homens. Segundo Lessa (2012, p. 188), a fala é resultado da necessidade social que emerge, ontologicamente, das relações homens/natureza.

A linguagem é o complexo que cumpre a função de mediação nas relações do homem com a natureza, com os homens entre si e dos indivíduos consigo mesmos. Portanto, é a linguagem um complexo social universal, “pois não há setor da *práxis* humana que possa se realizar sem a sua mediação” (LESSA, 2012, p. 189).

A formação de professores no Brasil se sustenta, de forma geral, em perspectivas teóricas bem definidas ainda hoje, a conservadora, cartesiana, positivista e a pós-estruturalista, com ampla força nos cursos de formação de professores em pedagogia nas últimas décadas do século XX e nas décadas iniciais do século XXI. Para ambas, e em particular para o pós-estruturalismo o discurso se apresenta desconectado da história.

Na perspectiva pós-estruturalista não existe a realidade material, concreta, o que existe são hologramas da existência construídos pelos discursos. Nesse sentido, a vida não passa de um discurso e, todas as intervenções possíveis devem dar-se no campo do discurso, considerando que o objetivo central deve ser

sempre o consenso. Segundo Coutinho (2010, p. 205) esse é o processo de “fetichização do intelecto manipulador.”

O discurso do deslocamento teoria-prática tem impedido que a formação de professores no Brasil privilegiasse a realidade enfatizando o discurso. Porém, ao negar a realidade, revela-se idealista.

Portanto, o discurso da não relação teoria-prática, defendido por muitos intelectuais da educação no Brasil, favorece o modelo burguês de formação, existência e produção e subordina os interesses da classe trabalhadora aos interesses da burguesia. Assim, a formação de professores tem como pressuposto um espectro fantasmagórico de educação que ao ser confrontado com a realidade social concreta, formada por complexos, são incapazes de atender às necessidades reais dos homens e particularmente da classe trabalhadora.

O discurso que defende a desarticulação entre teoria e prática, de acordo com nossas observações, fortalece práticas político-pedagógicas reacionárias nos cursos de formação de professores, pois essa admissão tem implicações epistemológicas que comprometem a compreensão do fenômeno, impossibilitando ver sua essência e, conseqüentemente, gerando a falsa percepção da realidade, pois, “toma o imediato pela essência, a possibilidade abstrata pela concreta” (COUTINHO, 2010, p. 208). Esse é um processo de negação do homem como “produto de sua própria atividade enquanto ser social” (COUTINHO, 2010, P. 223).

Reconhecemos haver uma distinção entre o pensamento e a realidade, mas a distinção é relativa, pois “a práxis a elimina ao estabelecer a unidade (não podemos confundir unidade com identidade) entre os dois momentos, precisamente na medida em que se verifica a reprodução (ou apropriação) do ser pelo pensamento” (COUTINHO, 2010, p. 204).

Compreendemos que as pesquisas ao defenderem a existência do deslocamento entre teoria-prática nos cursos de formação de professores estão reforçando a prática alienante própria da formação burguesa. Compreendemos não haver possibilidade de prática sem fundamentação teórica. Portanto, o reconhecimento de uma desarticulação teoria-prática expõe um processo de formação teórico que, ao negar a realidade, denuncia suas relações epistêmicas e gnosiológicas.

A práxis só se efetiva em uma relação que emerge da/na realidade, e a ela volta promovendo mudanças tanto nos indivíduos quanto novamente na realidade. A gênese da *práxis* está na materialidade da realidade e sua concreticidade se efetiva na própria realidade. Não tendo origem na realidade concreta objetiva, não promovendo mudanças nessa realidade e nem nos homens, não há práxis verdadeira, somente uma relação teoria/prática fundamentada em um ideário imaginativo de realidade que só existe e se mantém na consciência dos que a concebem como “falsa *práxis*”⁴⁹, aquela que não tem possibilidade de responder às necessidades humanas reais, resume-se a meras especulações.

A práxis é resultado da relação indissociável da unidade entre realidade e teoria, na qual, sem essa unidade, não existe práxis verdadeira, portanto, não existe possibilidade de transformação.

É na realidade material concreta que a ciência se consubstancia, daí poder Marx (2008), afirmar que a única ciência é a ciência da história, pois é na realidade, na história, que as determinações da existência se objetivam e é na relação do homem com as categorias da realidade a que pertencem que os homens se constituem enquanto tal. Isso nos remete a pensar que a teoria é, no campo acadêmico, a sistematização relativa das determinações da existência, material/concreta, com o objetivo de entendê-la subordinada aos interesses socialmente estabelecidos por uma relação de forças.

Podemos assim afirmar que qualquer postulação teórica que tenha sua gênese em determinações (categorias) que não estejam no plano material concreto, portanto no contemplativo, são práticas alheias à realidade, sendo elas vazias de materialidade. Logo, são postulações vazias, porém jamais neutras.

A produção de conhecimento - por não poder ser considerada neutra, por estar inserida em um mundo concreto - também não pode ser concebida como um processo apenas desenvolvido em espaços especializados, como universidades ou centros altamente especializados, em que o objetivo é dominá-lo. A pretensão de domínio do conhecimento especializado é uma estratégia do Capital para controlar os processos de desenvolvimento da classe trabalhadora. O conhecimento especializado, por ser unilateral, nega a omnilateralidade e o desenvolvimento integral do ser humano.

⁴⁹ Práticas inadequadas, sem possibilidades. Importante registrar que falso aqui não é antônimo de verdadeiro.

Com isso, compreendemos que a dicotomização do trabalho em manual e intelectual serve para colocar o conhecimento do trabalhador, assim como seu trabalho, em uma escala de valor inferior ao que ele realmente vale, ou seja, é uma manobra para desqualificar o humano e favorecer a produção de mais-valia.

Para isso, manipula-se a realidade de forma a favorecer os interesses das classes dominantes; a forma empreendida para enfraquecer a classe trabalhadora foi estabelecer a divisão social do trabalho em intelectual e manual, e, valorizar o primeiro. É como se o homem ao realizar um trabalho pudesse fazer sem a ação conjunta do cérebro e das mãos (MARX, 2009, p. 577).

Para o capital, isso é possível, de tal forma que a dicotomização entre trabalho manual e intelectual é reproduzida e legitimada cotidianamente pela educação formal nos diversos níveis. Segundo Marx (2009, p. 577), não só: [...] “se separaram [mas] acabaram por se tornar hostilmente contrários”.

Portanto, o discurso fortemente defendido por intelectuais brasileiros do campo educacional, entre eles muitos marxistas, de que há na formação de professores e na educação em geral, dissonância entre a teoria e a prática esconde, na verdade, um elemento próprio do complexo educacional em uma sociedade capitalista: a divisão social do trabalho e suas consequências.

O que aparece também como deslocamento entre teoria e prática, na nossa compreensão, não passa de um processo claro de reprodução, por parte da educação burguesa, da divisão social do trabalho. Uma divisão que valoriza o trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual, favorecendo a dominação do capital sobre o trabalhador (TONET, 2012, p. 55).

A negação de tal situação não pode ser entendida como um processo cuja causa seja a ingenuidade, embora em muitos casos isso ocorra, mas como um processo previamente orquestrado pelo capital para manter sob controle a reprodução do capital, ou seja, o projeto societário que lhe interessa. Tal como o “Direito”, a “Educação” também possuem um corpo de indivíduos que atuam no sentido de reproduzir a sociedade de classe.

Para Lessa (2012),

A função social conservadora, repressora, da Escola, é reafirmada cotidianamente. O Estado determina o quê e o como será apreendido pelos alunos; o Estado determina os critérios de aprovação; o Estado determina quais necessidades na escola serão atendidas e quais não serão. Para facilitar o controle pelos burocratas e professores, o espaço escolar é pensado para ser o mais aberto ao olhar do vigilante. [...] Na relação com os

“de cima”, o professor é apenas um serviçal, um cumpridor de ordens. Mesmo quando, democraticamente, lhe é demandada a opinião, o é sempre “pelos de cima” e nos termos determinados pelas “autoridades competentes” (LESSA, 2012, p.38-39).

Para um modelo como esse a educação não pode transformar a realidade, pois seria um processo contrário à ontologia da educação em uma sociedade capitalista. Ontologicamente a função da escola em uma sociedade capitalista é reproduzir a desigualdade e com isso a hierarquia da estrutura de classes. Portanto, é difícil imaginar, dentro do modo de produção capitalista, que exista alguma forma pedagógica capaz de romper com o conteúdo alienante, teleologicamente determinado por essa escola. O que vemos é um processo de ocultação dos fatos históricos por meio de um processo denominado por Lessa (2012, p. 39) de “fetichismo da educação”. Por isso, nos juntamos ao autor quando afirma categoricamente que a crise da escola é a crise da sociedade burguesa.

4.Capítulo III: A Educação Ambiental no cenário internacional

A partir dos anos 70 do século passado, a EA começou a ocupar um espaço representativo no interior das práticas institucionais, formais, não formais e informais. Sendo que sua presença foi forçosamente instituída, principalmente nos ambientes escolares, nas empresas e ONGs. Essa expansão foi resultado de um amplo esforço de instituições da sociedade civil organizada internacionalmente para inserir a EA nas agendas governamentais.

A consequência direta desse esforço foi inserção da EA nas discussões das principais conferências internacionais, o que resultou na elaboração de tratados e políticas de EA em diversos países do mundo, inclusive no Brasil.

Com o intuito de entender esse processo percorreremos os caminhos da EA no cenário internacional e o desenvolvimento conceitual e metodológico das práticas pedagógicas da EA nesse percurso. Para isso, refaremos a trajetória da EA a partir dos documentos e das Conferências Internacionais tais como: Declaração sobre o Ambiente Humano ou Declaração de Estocolmo e a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) - Encontro Internacional em Educação Ambiental, Belgrado – Iugoslávia (1975), Tratado de EA - Tbilisi (1977), Agenda 21- Rio 92, Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global - A Jornada Internacional de Educação Ambiental (1992), Conferência Rio+20.

O marco central nas discussões sobre as questões ambientais no mundo foi a Conferência Intergovernamental de Estocolmo, em 1972. Essa conferência produziu como resultado prático e político a compreensão da necessidade de tomada de novos rumos para o “crescimento” econômico, considerando a necessidade de compatibilizar esse crescimento com a preservação do meio ambiente. Assim, efetivamente, a Conferência de Estocolmo, dentro de suas possibilidades, produziu a Declaração sobre o Ambiente Humano ou Declaração de Estocolmo e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA).

Assim, em Estocolmo, foi construído um discurso pretensamente “crítico”, sem, contudo, apontar a responsabilidade direta do modo de produção capitalista pelo processo de degradação ambiental. Produziu-se também um discurso conservacionista, centrado essencialmente na preservação da natureza em seus

aspectos físicos e naturais. Os rumos adotados nessa conferência implicavam na compatibilização entre desenvolvimento econômico e na preservação da natureza, sem nenhum indicativo de problematização ao modelo de produção econômico.

Assim, embora a Conferência seja um marco no debate ambiental entendemos que pouco contribuiu para promover reflexões profundas quanto ao papel do capital no processo de apropriação e degradação da natureza em seus aspectos físicos e naturais, bem como a relação ser humano e natureza, e, portanto, a degradação humana, imposta pelo capital.

É importante destacar que as discussões ocorridas em Estocolmo influenciaram o Encontro Internacional em Educação Ambiental, em Belgrado (Iugoslávia), em 1975. O encontro foi idealizado, organizado e executado pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), objetivando tratar especificamente de educação ambiental e elaborou o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), que definiu a EA como um processo continuado, multidisciplinar, integrado às diferenças regionais e voltado aos interesses nacionais.

Dentre as várias contribuições do Encontro de Belgrado, aquela que mais se destacou foi a Carta de Belgrado, que apresentou como indicativo para Educação Ambiental as seguintes temáticas: a satisfação das necessidades e desejos de todos os cidadãos da terra, a fome, o analfabetismo, a poluição, a exploração e dominação. Estabeleceu também uma conexão entre essas questões sociais, os problemas ambientais e o modelo de Produção Capitalista.

Segundo a Carta de Belgrado, o desenvolvimento das nações não pode ocorrer a partir da exploração de outras nações, para isso seria necessário desenvolver uma ética global. Conforme o documento, a ética global só poderá ser instituída a partir da reformulação dos processos de organização social e dos sistemas educacionais. Todavia, o que a Carta de Belgrado não explica é como mudar o sistema, que em si se mantém da exploração e espoliação dos mais vulneráveis, nem o que é a ética global ou qual a real função da educação nesse processo de reformulação.

Essa carta apenas afirma ser a educação um processo essencial na transformação dessa realidade, sem considerar a fragilidade da educação e seu vínculo com o sistema dominante. Mesmo que a educação não estivesse associada

a esse sistema, o que não é o caso, qual seriam as reais condições de enfrentar um sistema tão forte, poderoso e violento, como é o capitalismo? Assim, entendemos que a proposição da Carta de Belgrado é em essência descabida, pois ignora os fundamentos do problema, ou seja, um modelo fundado na propriedade privada e na expropriação social e material do trabalho.

Após Belgrado, a UNESCO realizou a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, que aconteceu na cidade de Tbilisi, na Geórgia, em 1977. Essa conferência se tornou um marco para a educação ambiental (EA), uma vez que os princípios, os conceitos, os objetivos, e as finalidades da EA e as estratégias para a sua implantação no plano nacional e internacional foram definidas.

Foi a partir de Tbilisi que a EA passou a ter como objetivo promover a compreensão sobre o caráter complexo da natureza e da relação ser humano e natureza/natureza e ser humano. Assim diz a recomendação nº 1 do tratado de EA em Tbilisi (1977):

Um objetivo fundamental da educação ambiental é lograr que os indivíduos e a coletividade compreendam a natureza complexa do meio ambiente natural e do meio ambiente criado pelo homem, resultante da integração de seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais, e adquiram os conhecimentos, os valores, os comportamentos e as habilidades práticas para participar responsável e eficazmente da prevenção e solução dos problemas ambientais, e da gestão da questão da qualidade do meio ambiente (TBILISI, 1977, p 1).

Segundo Loureiro (2008), na Conferência Tbilisi, a EA é entendida como instrumento de transformação da própria educação, dando-lhe um novo sentido e função: de emancipação. A partir dela, a EA é entendida como relevante na promoção das articulações necessárias à construção de novos diálogos em torno das questões ambientais, valorizando e fortalecendo as diferenças e permitindo que novos saberes e atores façam parte da construção de mundo. Todavia, é importante fazer referência ao fato de que a denúncia feita emergente em Tbilisi não aponta para as forças causais que impedem o relacionamento equilibrado entre os seres humanos e a natureza. Esquece-se também de deixar claro de que deve se emancipar os seres humanos.

Para Leff (2003), a EA é um instrumento que fornece conhecimento, possibilitando aos indivíduos interpretar os fenômenos complexos que constituem o meio ambiente, desenvolvendo nesses indivíduos, valores éticos, econômicos,

estéticos, políticos e culturais que favoreçam a construção de comportamentos balizados com o princípio da preservação e da melhoria do meio ambiente.

Apesar de muitos intelectuais da área da EA no Brasil terem considerado as proposições de Tbilisi avanços, eles mesmos, entre os da corrente crítica, fizeram ponderações. Segundo os críticos, embora Tbilisi tenha “dado contribuições” no campo político, epistemológico e filosófico, não foram explicitadas a necessidade de superação do modelo econômico em vigor.

Segundo Loureiro (2006, p. 75):

Mesmo em Tbilisi, verificamos que os questionamentos feitos à educação tradicional se baseiam numa defesa da pedagogia tecnicista, o que se explica por essa tendência se encontrar em fase de expansão e a afirmação como alternativa pedagógica na década de 70. Defende uma “Nova Ordem Mundial”, mas não há referências a como esta seria diferenciada do modo como veio a se consolidar – domínio total militar e econômico dos Estados Unidos. Coloca que a economia de mercado possui limites e impõe limites a sustentabilidade, mas não indica alternativas consistentes, a não ser o vago discurso da solidariedade entre países e da cooperação tecnológica em busca da equidade social. Em alguns trechos do documento resultante do evento, sugere-se que os problemas nos países do “terceiro mundo” decorram de formas insuficientes de desenvolvimentos, não relacionando as desigualdades entre países a processos históricos de dominação e subordinação [...] Verificamos que em todas as grandes conferências, sem exceção, a dimensão cidadã (de inserção individual em sociedade) e ética (definição de valores que sejam democráticos e vistos como universais para um dado momento histórico) permeou as deliberações e discussões e foi reforçada nos constantes apelos à formação de novos códigos morais e de comportamentos condizentes com as perspectivas ecológicas de mundo.

Pelas condições expostas por Loureiro, Tbilisi apenas estava reforçando as determinações impostas pelo capital. Portanto, mesmo que a EA comece a ser anunciada como transformadora nesse contexto, por estar arraigada aos postulados reformistas e conservadores da ideologia dominante, a EA não pode se arvorar emancipatória e nem transformadora. Portanto, não é capaz de promover mudanças significativas nos processos que constitui a realidade material concreta.

Após Tbilisi, em Moscou, a UNESCO realizou o Congresso Internacional sobre Educação e Formação Relativas ao Meio Ambiente (1987). O objetivo do congresso foi analisar as conquistas e dificuldades na área de EA, a partir de Tbilisi. O evento culminou na elaboração de estratégias internacionais de ação em questões de educação e formação ambiental para a década de 1990.

Em 1992, o Brasil se tornou o palco da II Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano, a Rio 92, também denominada

Eco 92. O evento ganhou notoriedade mundial pela ampla participação da Sociedade Civil Organizada.

A conferência teve como temas centrais o desenvolvimento sustentável e a preocupação em reverter o processo de degradação ambiental. Como resultado imediato da conferência, houve o registro, na Agenda 21, da necessidade de adotar métodos de proteção ambiental, compromisso de justiça social e eficiência econômica. A proposta consistia em criar possibilidades de compreensão de um mundo livre de antagonismos ideológicos.

Em jogo estavam os interesses econômicos e políticos que precisavam, em tese, ser substituídos com a finalidade de construir uma “sustentabilidade coletiva”, fundamentada nos pressupostos da igualdade, justiça social, ética (concepção burguesa), essa forma proposta não interessava as potências econômicas e ao modelo capitalista.

Para muitos pesquisadores e estudiosos da EA, as dificuldades inerentes à II Conferência das Nações Unidas não macularam sua relevância para as “transformações” socioambientais necessárias à construção do “equilíbrio” entre desenvolvimento e sustentabilidade. Para eles, a realização da conferência representou um avanço nas discussões quanto à temática no âmbito local, regional e global, com a consolidação de pressupostos epistemológicos consistentes para fundamentar a ação transformadora da Educação Ambiental.

Porém, entendemos que tudo isso não passou de um jogo falacioso de palavras cujo objetivo era esconder o antagonismo real entre o metabolismo do capital e a manutenção da vida. O antagonismo entre capital e sustentabilidade ocorre porque a produção capitalista, ao combinar desenvolvimento tecnológico e processo social de produção, tenta exaurir as fontes originais da riqueza, da natureza e do trabalhador (MARX, 2008, p. 571).

A conciliação entre desenvolvimento e sustentabilidade no modo de produção é inconcebível, uma vez que a natureza do capital é devastadora (MARX, 2009, p. 749), logo, o discurso da Rio 92 não passou de fraseologias vazias e propaganda para vender a economia verde. Admitamos, porém, que o discurso criou uma ideia de realidade tão forte que diversos setores da sociedade, entre eles a universidade pública brasileira, o acolheram e o replicaram como uma verdade irrevogável.

Paralelamente à Conferência Rio 92, que ocorria no palco principal do evento, foi realizada “A Jornada Internacional de Educação Ambiental” que resultou na elaboração do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. O tratado legitimou e ratificou os compromissos ideológicos, políticos, epistemológicos e sociais do discurso da “sustentabilidade”.

O Tratado propõe que a EA propague a construção de um modelo de sustentabilidade fundado sobre os pilares da equidade social, da igualdade de direitos, do respeito às diferenças e das diversas formas de conhecimentos. Embora essa proposta tenha um caráter progressista e seja um contraponto a muitas das decisões oficiais da conferência, no plano da *práxis* os resultados produzidos por esse discurso foram tímidos.

Após a Rio 92, foi realizada a Conferência de Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, realizada em Thessaloniki (1997), na Grécia. A conferência focou na formação de educadores, produção de materiais didáticos e realização de encontros menores que proporcionassem amplo diálogo, favorecendo a socialização da experiência entre profissionais da área da educação.

Nessa etapa, a preocupação se concentra nos aspectos pedagógicos, metodológicos e curriculares da formação em EA, e na necessidade de potencializar o processo de horizontalização das experiências vividas pelos educadores em suas práticas educativas nas localidades em que atuam. A preocupação com esses aspectos ocorreu em razão da compreensão da necessidade de mudança nos estilos de vida, sobretudo consumo. Era uma crença que a mudança só poderia ocorrer com atuação consistente da Educação.

Embora sejam amplamente contestáveis os argumentos e os caminhos traçados em Thessaloniki, nos restringiremos a afirmar que, após 16 anos dessa conferência, os resultados apresentados até hoje são questionáveis na área da EA. É, portanto, um forte indicativo que os esforços empreendidos para desenvolver processos pedagógicos e metodológicos inovadores com o objetivo de promover mudanças significativas em processos sociais complexos não funcionaram.

Em nosso entendimento, isso ocorreu porque a crise da EA é a crise do próprio capitalismo. Sendo assim, não pode ser alterado apenas com processos pedagógicos. A educação, nesse modelo, é tão desumana quanto o capital, a EA

não pode escapar de sua natureza, pois “a crise do mundo burguês é também a crise da escola – fruto da sociedade de classe” [...] (LESSA, 2012, p. 37). A educação, e, particularmente a escola, nesse modelo social tem a função de reproduzir a hierarquia da organização estrutural classista.

Os discursos fetichizados da EA, presentes em diferentes correntes, nascidos em movimentos burgueses, absorvidos por movimentos sociais e por intelectuais críticos, vêm legitimando instituições cuja natureza ontológica não pode ser radicalmente modificada. O que vemos nesses casos é a reprodução ideológica da organização social burguesa classista, fortemente arraigada e viva em nossa sociedade.

Segundo Gatti, Barretto e André (2011, p. 44):

No modelo econômico-burocrático, entende-se que os conteúdos curriculares são insumos que se introduzem no início de determinada etapa da escolarização e que, ao final da etapa, os alunos saem apresentando determinados resultados, como na linha de produção (GATTI, BARRETTO, e ANDRÉ, 2011, p.44).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a educação escolar se desenvolve a partir da função social da escola. E, segundo Lessa (2012, p.39), a escola tem uma função definida no complexo da educação e, no modo de produção capitalista é a reprodução da estrutura de classe. Nesse sentido, o fetichismo da educação acaba mascarando a natureza devastadora do capital (LESSA, 2012, p. 47).

4.1.A Educação Ambiental no Brasil

No Brasil, durante as décadas 70 e 80 do século XX, foram realizadas ações cuja finalidade foi instituir formalmente a EA no sistema municipal, estadual e federal de educação, em cumprimento ao que estabelece o Parecer 226/87 do Ministério da Educação (BRASIL, 1987). O Parecer recomenda que a EA seja desenvolvida em todos os níveis de educação, tenha e mantenha o caráter interdisciplinar.

A Constituição Federal de 1988, no inciso VI do art. 225, do capítulo VI, ratificou a indicação do Parecer 226/87 quanto à presença da EA em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1997). Segundo os instrumentos legais, a EA constituiu-se, a partir de então, “essencial” ao processo de preservação da natureza com vistas à manutenção do “equilíbrio” da vida no presente e para o futuro.

Na década de 90, um novo cenário para EA foi criado a partir de novas

determinações legais. Em 1991, por meio da Portaria 678, o MEC estabelece que a EA seja inserida no currículo dos diferentes níveis e das modalidades de ensino. Com a Portaria 2.421/91, o MEC instalou, em caráter permanente, o Grupo de Trabalho de EA, cujo objetivo foi definir, conjuntamente com as Secretarias Estaduais de Educação, metas e estratégias para instituir a EA no currículo escolar e elaborar uma proposta de atuação do MEC para a educação formal e não formal a ser apresentada na Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento.

Nessa Conferência, o MEC promoveu um *Workshop* com a finalidade de socializar as experiências nacionais e internacionais de EA e ampliar o debate acerca da metodologia e do currículo.

Em 1994, o Governo Federal cria o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), que foi desenvolvido com objetivo, entre outros, de fomentar a formação continuada em EA, formal e não formal, proporcionando condições de atuação aos diversos setores da sociedade. Porém, somente após a promulgação da ProNEA, em 1999, foi lançada a primeira versão do referido programa.

No ano seguinte, 1995, foi instituída a Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental no Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA), setor importante para o processo de fortalecimento da EA no país.

A Lei 9.276/1996 definiu o Plano Plurianual – 1996/1999. Plano que estabeleceu como um dos objetivos principais para área ambiental a promoção da EA. Para isso, deveriam ser utilizados instrumentos de divulgação e uso de conhecimentos sobre tecnologias de gestão sustentável, na busca de garantir a implementação do ProNEA.

Em 1997, é realizada a I Conferência Nacional de EA, a qual teve como objetivos: elaborar diagnóstico sobre o estado da arte da EA no Brasil, a sua evolução, suas características e seus protagonistas; elaborar propostas com a finalidade de fortalecer a EA nas várias regiões do país; fortalecer o ProNEA, criando programas locais ao mesmo tempo em que fazia levantamento nacional dos Projetos de Educação Ambiental.

No final do século passado, precisamente no ano de 1999, foi instituída a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/99) que, segundo análise de Loureiro (2006), teve como preocupação central estabelecer uma relação compatível entre as condutas e a questão ambiental nos processos formais de transmissão e

criação de conhecimento e das práticas sociais existentes.

Ainda de acordo com Loureiro (2006), a Lei 9.795/99 teve também como princípio abordagens problematizadoras da prática educativa através da integração de atividades curriculares, extracurriculares, possibilitando assim ao educando usar no seu cotidiano o apreendido no ensino formal. Havia ainda a preocupação com os cursos profissionalizantes, pois eles deveriam inserir de modo transversal conceitos que possibilitassem aos educandos atuar como profissionais “conscientes” e assim produzir o mínimo de impactos sob os bens naturais. Vale perguntar como é possível fazer mudanças profundas a partir de Leis ou um conjunto de Leis burguesas.

Essa análise parte da “crença” de que é possível, por meio de um conjunto de leis, fazer mudanças profundas na sociedade sem considerar a histórica discrepância entre a letra da lei, suas reais intencionalidades e práticas institucionais. Podemos entender isso como um equívoco, uma vez que as leis são elaboradas por representantes ou mesmo pelos próprios membros da classe dominante, ou seja, são feitas para garantir seus próprios interesses. Segundo Marx (2009, p. 863), as mudanças profundas, tão necessárias hoje, não podem ser realizadas a partir de leis.

Mesmo envolto em tantas e profundas contradições, o processo de institucionalização da EA foi mantido e na década de noventa, sobretudo após a Rio 92, influenciou a sociedade civil organizada, como ONGs, Universidades e Órgãos Governamentais a ponto de criarem inúmeras redes, sendo relevante destacar a Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA)⁵⁰, mas também foram organizadas outras como a Rede Mato-Grossense, Mineira, Paulista, Sul-Brasileira, Acreana, Pantanal, do Rio de Janeiro, da Paraíba. A mobilização dos setores da sociedade acabou por influenciar na criação de Centros de Educação Ambiental e Programas

⁵⁰ A Rede Brasileira de Educação Ambiental – REBEA tem origem no ambiente dos Fóruns de Educação Ambiental promovidos em São Paulo nos anos 90, por uma articulação de Ongs, universidades e órgãos governamentais. É uma das redes mais antigas do país. Podemos identificar na Rede, desde seu início, a vocação e o objetivo de uma articulação nacional dos educadores brasileiros. No II Fórum, em 1992, no clima que antecedia a Eco92, é lançada a idéia de uma Rede Brasileira de Educação Ambiental. Adotou-se como carta de princípios o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e como padrão organizacional a estrutura horizontal em rede.

Universitários de Educação Ambiental (RUPEA)⁵¹.

Atualmente muitas das redes estão desativadas, e uma das razões é a incapacidade que tiveram em comunicar-se com as demais redes, entre outros problemas que não cabe aqui tratar.

Em 2001, foi desenvolvida e implantada o Sistema Brasileiro de Informação em Educação Ambiental e Práticas Sustentáveis (SIBEA), coordenado pelo Ministério do Meio Ambiente com participação de ONGs. Essas redes foram criadas com o objetivo de organizar, sistematizar e difundir informações em EA e de promover a organização das ações governamentais que se encontram fragmentadas. É importante destacar que tais objetivos não foram alcançados e que a EA no país continua mergulhada em uma crise profunda de identidade e credibilidade, mesmo para os padrões ortodoxos da educação burguesa. Segundo Gatti, Barretto e André (2011, p. 117), “[...], formamos mal, mesmo nessa concepção tradicional, em que apenas o conhecimento disciplinar é o foco, [...]”

Embora muitas coisas tenham acontecido no Brasil no que se refere à institucionalização da EA, após a Rio+20, muitas outras questões foram levantadas acerca das possibilidades e dos limites da EA, enquanto particularidade da educação.

No campo da formação de professores, foco de nossa pesquisa, a EA pouco aparece nos processos formativos de professores. A exigência estabelecida pela Lei 9.795/99, de ser a EA um componente transversal e interdisciplinar presente em todos os níveis da educação no país, ainda não é uma realidade. Os cursos de formação de professores (licenciaturas) parecem ignorar as determinações dessa lei

⁵¹ Inicialmente (entre 1997-2001) profissionais de três universidades, duas do Estado da Bahia – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) – e uma do Estado de São Paulo – a Universidade de São Paulo (USP), uniram-se com o propósito de implementar no âmbito de cada instituição, de forma sinérgica, Programas de Educação Ambiental - EA voltados à formação de agentes locais de sustentabilidade socioambiental nas regiões de sua abrangência. Em 1999, formalizou-se a parceria através de convênio de cooperação técnica entre a UESB e a USP. Como ação que deu origem e consolidou a parceria entre os grupos e universidades implementou-se cursos de especialização que visavam construir processos educativos subsidiados no ideário ambientalista, tendo como eixos a pedagogia da práxis, a constituição de comunidades de aprendizagem e a qualificação de conceitos como participação, sobrevivência e emancipação. Além disso, tais cursos buscavam construir e ou fortalecer, no interior destas universidades, espaços de locução que promovessem a inserção da educação ambiental nas ações de pesquisa, ensino e extensão propostos. Até o momento, quatro turmas de especialistas foram formados – uma na UESB, outra na USP e duas na UEFS –, tendo outra em curso na UEFS.

e têm ignorado igualmente as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental.

Na Educação Básica, a EA se encontra presente, todavia, as práticas desenvolvidas nesses ambientes são amplamente criticadas, por serem práticas fragmentadas, disciplinares e utilitaristas com forte viés preservacionista. Vale ressaltar que esse não é um problema apenas da EA, mas uma realidade da própria educação. Se entendermos que a escola reproduz a sociedade em que está inserida, facilmente constataremos porque isso ocorre. Em uma sociedade de classe, a escola não pode reproduzir outra coisa, senão a divisão social vigente.

O problema teórico e prático que poderemos identificar na educação e no sistema escolar está em: se a educação reproduz uma sociedade, não pode transformar o que reproduz. Em outros termos, a educação e o sistema de ensino no modo de produção vigente não podem transformar o que os mantêm.

Por outro lado, a Educação Ambiental vem ganhando força no campo da educação não formal, sobretudo, no campo empresarial. A expansão da EA nesse espaço é justificável, visto aqueles que dela se apropriam sabem o que querem: reproduzir os interesses das empresas, mediar conflitos e fortalecer a ideologia dominante. Com essa postura a EA “funciona” de forma brilhante nesse espaço, e não está em crise.

No mesmo espaço, tem ocorrido um forte investimento na formação em EA. Particularmente, os cursos de gestão ambiental (tecnólogos e de bacharelado) e especialização em gestão ambiental vêm dando importância para a EA na formação desses profissionais, pois, cada vez mais, os “educadores ambientais” são importantes nos processos de licenciamentos e dentro da gestão ambiental das empresas.

O que vem nos chamando muita atenção é que muitos intelectuais do campo crítico, sob o discurso da disputa, acabam entrando nesses espaços como se dentro deles pudessem de fato realizar alguma ação (ou ações) que inviabilizasse o processo de exploração e devastação que as empresas impõem sobre o ambiente e conseqüentemente sobre os seres humanos. Embora a intencionalidade seja, na maioria das vezes, “bem intencionada” é fruto de um discurso falacioso que ajuda a deslegitimar a luta dos atingidos, e legitima a ação exploratória dos empreendimentos.

5. Capítulo IV: Resultados da Pesquisa

Neste capítulo, apresentaremos a análise das informações coletadas na pesquisa, que foi realizada em três etapas. Como resultado do processo, emergiram duas categorias base: “A Educação Ambiental e a Formação de Professores” e “Educação Ambiental e Currículo”; além das unidades de análises, quais sejam, Educação Ambiental e a Interdisciplinaridade, Educação Ambiental Transformadora e Secundarização da Educação Ambiental na Formação de Professores, conforme apresentadas no quadro abaixo:

CATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE
A EA e a Formação de Professores	Educação Ambiental e a Interdisciplinaridade; Educação Ambiental Transformadora.
EA e Currículo	Secundarização da EA na Formação de Professores.

Quadro 3 Categorias e Unidades de análise
Fonte: Próprio autor.

No desenvolvimento dessa pesquisa, estabelecemos articulação entre as diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de compreender e aprofundar nosso entendimento sobre o fenômeno de pesquisa estudado. Para o desenvolvimento de tal processo, foi necessário o diálogo permanente com os objetivos e as hipóteses levantadas na organização do projeto. Assim, a análise das informações foi realizada a partir da fundamentação teórica apresentada e consolidada no corpo da tese, com fins de atender aos objetivos preconizados pela problematização apresentada.

Vale destacar que as categorias de análise apresentadas neste trabalho estão articuladas entre si e se complementam, pois a Formação de Professores não é realizada sem a dimensão do currículo, uma vez que este é determinante na qualidade do docente. Dessa forma, a análise realizada neste trabalho é resultado de uma imersão processual no universo da pesquisa, considerando para tal a dimensão histórica do fenômeno e as relações humanas próprias do processo.

Assim, a partir deste momento, passaremos a apresentar as reflexões, compreensões e problematizações acerca do fenômeno em estudo que nos levaram às considerações aqui apresentadas. Nossa intencionalidade é efetivamente provocar o debate sobre a função da Educação Ambiental no âmbito da formação de professores, sobretudo na particularidade do Curso de Pedagogia desenvolvido pela Universidade Federal do Pará pelo Programa PARFOR, em Altamira, como o específico dessa investigação.

5.1.A Educação Ambiental e a Formação de Professores

5.1.1.A formação de educadores ambientais no Brasil: as contradições da formação de educadores em EA

Em quinze anos (1999-2014) de trajetória da Educação Ambiental no Brasil, houve, por parte dos pesquisadores da área, a ininterrupta preocupação, com o desenvolvimento de uma formação em Educação Ambiental (na formação inicial e continuada) que supere a dimensão essencialmente antropocêntrica e fragmentada da produção e do desenvolvimento do conhecimento. Havendo assim uma evidente preocupação no campo da EA em promover uma formação inicial e continuada com vistas à superação dos pressupostos positivistas e racionalistas, ainda presentes na formação de professores no Brasil.

Assim, ao longo desses 15 anos, esses pesquisadores investem tempo e energia em pesquisas cujo objetivo central consiste em consolidar a EA enquanto processo da implementação de Políticas Públicas de cunho formativo em diferentes currículos, nos diferentes níveis (educação básica e educação superior) e modalidades (Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Técnica, Educação Especial e Educação a Distância) da educação formal.

Tais políticas consideram essencial ao processo de consolidação da EA na educação formal, a institucionalização da interdisciplinaridade nos currículos e nas práticas pedagógicas cotidianas; instituindo a EA como formação política (formação cidadã) em todas as áreas do conhecimento com fins de resgatar e

reforçar os fundamentos filosóficos da EA na sociedade contemporânea, particularmente no que diz respeito à relação homem/natureza.

Nessa compreensão, a superação das contradições apresentadas pela perspectiva positivista, fortemente presente no campo da educação e, em especial, no campo da EA, perpassa o desenvolvimento efetivo da institucionalização das dimensões sócio-político-filosófica da ação didático-pedagógica de caráter revolucionário.

5.1.2.Os caminhos e desafios da Política Pública de Educação Ambiental no Brasil

Ao analisarmos a Lei 9.795/1999 e sua regulamentação pelo Decreto nº 4.281/2002, que institui a Política Nacional para a Educação Ambiental (PNEA) e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), em 15 de junho de 2012 por meio da Resolução nº 02, conseguimos identificar a representação social dos pesquisadores aqui estudados, quando afirmam que tanto Lei quanto Decreto constituem uma conquista expressiva no campo político, social e educacional e um passo decisivo na consolidação da EA no Brasil em suas diferentes áreas de atuação (EA formal e EA não formal).

No entanto, observamos que entre a “conquista” da PNEA e a “conquista” das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental foram necessários longos 13 anos.

Embora exista esse lapso temporal de mais de uma década entre a publicação da PNEA e a publicação da DCNEA, consideramos, em nosso estudo, que a publicação das diretrizes acabou por se constituir, em tese e na concepção de vários pesquisadores da área, um marco estratégico de afirmação da Política Pública de Educação Ambiental no Brasil. Embora, o nosso estudo indique que este marco estratégico tem dificuldade de se materializar, principalmente na formação de professores.

Trazemos essa crítica como fruto de propostas políticas e pedagógicas que não se efetivam com a clareza que a PNEA e as DCNEA preconizam. Observamos que o PNEA e as DCNEA representam, no plano nacional, a determinação de princípios institucionalizados do fazer pedagógico da EA comprometidos com a compreensão crítica de mundo. A Política e as Diretrizes

representam, segundo Cruz e Bigliardi (2012, p.11), “uma proposta contra hegemônica que visa à emancipação humana e propõe a superação de práticas danosas ao meio ambiente”. No plano externo, ratificamos com esses pesquisadores que as publicações da PNEA e das DCNEA representam um possível compromisso do Estado brasileiro com as questões ambientais, a partir de uma educação ambiental crítica.

No entanto, nas análises feitas em documentos pedagógicos do Curso de Pedagogia realizado pelo PARFOR da UFPA na cidade de Altamira não nos foi possível encontrar - mesmo que já estejamos na metade da segunda década do Século XXI – no currículo deste curso, bem como no seu Projeto Político Pedagógico indícios daquilo que sugere tanto a Política Nacional de Educação Ambiental quanto suas Diretrizes Curriculares Nacionais que indicam a EA como conteúdo transversal, também nessa formação de professores.

São marcantes neste fenômeno o quão tardias são as ações do Estado frente à presença obrigatória da EA na formação de professores, principalmente no específico do fenômeno dessa pesquisa.

O avanço afirmado pelos estudiosos da área indicados nos documentos emitidos pelo Estado, em uma crítica oferecida pelos fatos e pela própria organização curricular dos cursos de formação de professores, tem dado a entender que as práticas realizadas com base nessa Política Nacional de EA e as respectivas Diretrizes Nacionais não passam de escamoteios políticos para satisfação internacional.

Entretanto, encontramos na fala de pesquisadores por meio de seus escritos a afirmação que essas ações tardias do Estado não passaram de manobras políticas, cujo objetivo foi maquiagem a realidade socioambiental e desviar a atenção dos reais problemas que afetam o meio ambiente e as pessoas que nele residem e dos problemas da educação, especificamente os problemas que afetam o desenvolvimento político pedagógico da EA no país.

Em nossa investigação, ficaram notórias algumas divergências entre os pesquisadores em relação à DCNEA, porém, em aspectos gerais, no que diz respeito à PNEA, admitem que a publicação da DCNEA seja uma conquista histórica essencial que torna a Educação Ambiental parte integrante do processo educativo no País.

A relevância política desta conquista, no entendimento que esse estudo nos proporcionou, foi creditada a esse documento (DCNEA) pelo que de decisivo trouxe na mudança de concepção educacional no plano pedagógico e filosófico. Parafraseando Cruz e Bigliardi dizemos que as Diretrizes preconizam o desenvolvimento de processos educativos críticos, defendem mudanças profundas nas relações sociais e exigem dos processos de formação de professores (inicial e continuada) o desenvolvimento e aplicação de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação da realidade (CRUZ e BIGLIARDI, 2012, p.11).

É relevante destacar que pelos estudos que nossa pesquisa apontou a EA no Brasil tem ainda muitos desafios e contradições a serem superadas; sendo algumas delas consideradas estratégicas, principalmente no que tange à implementação no plano pedagógico do processo interdisciplinar de compreensão do mundo, que leve no plano filosófico o desenvolvimento de uma concepção de homem e natureza que supere a perspectiva fragmentada e unilateral, e no plano político a necessidade de organizar, sistematizar e consolidar a formação essencialmente cidadã.

5.1.3.A Educação Ambiental e a formação inicial e continuada no Brasil

Do ponto de vista legal, a Educação Ambiental encontra-se amparada na Constituição Federal de 1988 (art. 225, inciso VI § 1º), no Programa Nacional de Meio Ambiente (art. 2º inciso X), nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Política Nacional de Educação Ambiental e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, reforçado no Plano Nacional de Educação, sendo que é na PNEA e DCNEA que a EA na formação inicial e continuada é tratada especificamente.

Na particularidade do curso de licenciatura em Pedagogia realizada pela UFPA/PARFOR, em Altamira, os documentos do curso, embora façam alguma referência à Educação Ambiental, em seu todo, a presença de saberes e práticas que pudessem ventilar sua presença nesta formação é muito incipiente. Apresentavam-se sempre muito discreta, opacizada, portanto, aquém do que determina a PNEA e DCNEA.

No desenvolvimento deste estudo, observamos o isolamento desta formação com o todo da riqueza material que a Região Amazônica apresenta para um comprometimento social com o meio ambiente ligado à existência da vida no Planeta.

Os programas desenvolvidos nessa formação, embora deixem perpassar a territorialidade e o seu pertencimento com a realidade local, não enfatizam, nas práticas pedagógicas, o significado da Natureza que ali é possível sentir, pela aproximação mais íntima do Homem com a Natureza, pois desenvolvem conteúdos predominantemente da pedagogia tradicional do ser professor.

Na PNEA, a formação em EA está estabelecida explicitamente como uma determinação necessária ao processo de formação dos profissionais de todas as áreas (art. 8º §2º inciso II). No que diz respeito ao ensino formal, encontramos na Lei 9.795/99 que a EA seja desenvolvida de forma integrada, contínua e permanente nos diferentes níveis e modalidades de ensino (art. 10) e especificamente que esteja presente nos currículos de formação de professores “em todos os níveis e disciplinas” (art. 11).

Assim, fomos levados a entender a necessidade de compreender o lugar que a EA precisa ocupar na composição curricular deste curso de Pedagogia pelo UFPA/PARFOR, em Altamira, e o fizemos a partir do Projeto Político Pedagógico, do currículo e das ementas das disciplinas.

A partir das análises desses documentos, constatamos que a forma como a EA aparece no Projeto Político Pedagógico, no Currículo e nas Ementas das disciplinas do referido Curso resume-se a uma presença formal, cujo objetivo é apenas atender formalmente uma determinação legal; um processo secundário e superficial que se circunscreve em apenas poucas citações textuais sobre EA.

Essa descoberta nos dá crédito para podermos afirmar que a EA não se encontra integralizada ao Currículo do Curso de Pedagogia, portanto não se pode falar, no caso da particularidade da Licenciatura em Pedagogia/UFPA/PARFOR/Altamira, de uma proposta sistematizada didático-pedagógica da EA.

Assim, esse processo nos revelou a indiferença do Curso em relação à necessidade de inserir na proposta política, filosófica e pedagógica do mesmo a EA

como elemento formativo necessário à formação de professores, sobretudo de professores que atuam no contexto sócio-político da Amazônia paraense.

Nossa observação fica reforçada ao percebermos, nos documentos analisados, uma clara negação do Artigo 2º da PNEA, que diz: “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”.

Também há uma negação do Artigo 1º, que define a Educação Ambiental como:

... os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (PNEA, 1999, p.01)

Esse tipo de postura do Curso implica para nós um desenvolvimento de práticas político-pedagógicas que favorecem a fragmentação do conhecimento, isolam o sujeito do objeto, o que compromete a compreensão integrada do meio ambiente e suas “múltiplas” e “complexas” relações - entre elas, aquelas relacionadas com as dimensões psicológicas, políticas, ecológicas, legais, sociais, científicas, culturais e éticas, ou seja, desenvolve uma formação utilitarista e sem a dimensão da totalidade.

Nesse modelo de formação de professores, desenvolvido pelo PARFOR/UFPA, em Altamira, há uma evidente negação da formação humana, pois deixa de fora do seu processo de formação as diferentes condições socioambientais em que as diversas classes e grupos produzem e reproduzem sua existência, pois sonham o essencial para o humano.

Segundo Loureiro:

[...] se desejamos uma educação ambiental que mude atitudes e comportamentos, e não apenas este último, devemos compreender como são os ambientes de vida, qual a posição social ocupada pelos diferentes grupos e classes, como estes produzem, organizam-se e geram culturas, bem como as implicações ambientais disso, para uma mudança possa ser objetivada. Sem que as condições sejam alteradas ou, pelo menos, problematizadas no processo de adoção de novos comportamentos, é difícil que novas atitudes aconteçam. (LOUREIRO, 2012, p.86)

A afirmação de Loureiro parece não ser exclusiva de nosso fenômeno de pesquisa, a formação em EA no Curso de Pedagogia realizada pela Universidade Federal do Pará, em Altamira, com a modalidade registrada pelo PARFOR.

Na mesma linha de pensamento, podemos dizer que - pelos estudos que realizamos no Estado da Arte sobre formação de Professores para a Educação Básica, seguida pela vivência que tivemos como professor desse Curso, como pesquisador da linha de pesquisa Formação de Educadores e Educadoras de Educação Ambiental do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - as condições materiais e ambientais de vida, de cultura e da posição social dos professores/alunos de Altamira, bem como dos docentes formadores desses alunos/professores, influenciam de alguma forma o desenvolvimento deste Curso de Pedagogia. Portanto, esses diversos elementos culturais, sociais, políticos e ambientais do local precisam estar presentes na proposta do Projeto Político Pedagógico do Curso.

A afirmação de Loureiro, como respaldo do que estamos afirmando com esse estudo, mostra que, nos processos formativos na licenciatura em Pedagogia/UFGA/PARFOR realizados em Altamira, acontece exatamente a negação do princípio transformador da EA na formação dos professores, visto que não acontece uma formação integrada à realidade e comprometida com a sua transformação.

Embora nosso estudo trate de uma generalidade, nossas descobertas podem também apontar para uma reflexão crítica sobre outros cursos de formação docente para a Educação Básica, uma vez que as mesmas DCNEA estabelecem, como um dos seus objetivos, que a EA seja orientadora dos processos de formação (art. 1º inciso III) e que aos professores em atuação docente seja garantida a “formação complementar” nas áreas em que atuam (Capítulo II, parágrafo único).

Assim, no âmbito legal de uma formação cidadã, em qualquer dos níveis da Educação Nacional, a EA está assegurada enquanto saberes formativos necessários para uma educação, que estamos chamando de crítica e emancipadora. Porém, a forma como os conteúdos da EA perpassam os programas e as disciplinas dos diferentes níveis e modelos de ensino, e na formação inicial, continuada e permanente dos professores e professoras no Brasil, ainda estamos longe de atender os requisitos preconizados pela PNEA e DCNEA.

Isto porque que a EA enquanto *práxis* formativa, preconizada pela PNEA e DCNEA e outros documentos oficiais, não está consolidada na prática pedagógica da formação de professores, uma vez que a EA aparece de forma secundária nos currículos. No caso particular do fenômeno em estudo, percebemos a inexpressiva presença da EA no Projeto Político Pedagógico, no currículo, nas ementas e nos programas do curso de Pedagogia pelo UFPA/PARFOR em Altamira.

Em termos quantitativos, para referenciar a qualidade desta formação, no que tange à presença de conteúdos de EA no todo do curso, constatamos sua presença em somente 1.92% das disciplinas oferecidas no total de cinquenta e duas.

Este percentual corresponde a uma única disciplina, denominada no currículo como “Fundamentos Teórico-Metodológico do Ensino de Ciências”. Em sua ementa nada consta que possa referenciar à EA, como saberes pertinentes àquilo que consta na PNEA e DCNEA. Esta ausência marcante evidencia a comprovação de nossa tese. Confirma que a “Educação Ambiental não se apresenta relevante no processo de formação de professores no curso de Pedagogia/UFPA/PARFOR desenvolvido na cidade de Altamira”.

As considerações que nos permitem fazer as afirmações acima coincidem com posições de pesquisadores que alegam que o “magistério” em si, com sua cultura formativa, não consegue superar o “apego” que tem ao modelo de produção do conhecimento centrado na racionalidade positivista e cartesiana, fragmentado e mecânico, onde as “coisas” da Natureza e da Natureza Humana não fazem parte da totalidade das relações desenvolvidas na realidade objetiva educacional, que possa permitir a organização de conhecimentos críticos.

Pensadores como os estudados no Estado da Arte, que serviu de base para as análises dos documentos teóricos, filosóficos e pedagógicos deste Curso de Pedagogia da UFPA em Altamira, levaram-nos a conceber a inviabilidade de uma consolidação da EA, preconizada pela PNEA e pelas DCNEA na cultura educacional brasileira.

Assim, pelo que estabelece a PNEA e as DCNEA para o processo de formação de docentes no Brasil, nos diferentes níveis de aprendizagem, nossa pesquisa, ratificando outras sobre o mesmo tema, nos indicou que a epistemologia,

na forma como se apresenta em nossos tempos, continua com uma concepção dualista e mecânica de compreender a Natureza e o Mundo.

Esse é um processo que se contrapõe ao que defende a PNEA e DCNEA, isto é, o desenvolvimento de um modelo didático-pedagógico integrado, humanístico, democrático e com perspectiva do meio ambiente em sua totalidade (Art. 4º). Permitindo-nos dizer que o curso em estudo apresenta essa característica: uma estrutura curricular fragmentária, cujo objetivo didático-pedagógico consiste em transmitir conhecimento.

A forma muito tímida com que a EA se apresenta para ser trabalhada na única disciplina que a inclui, caracteriza, pela bibliografia anunciada, o modelo educativo que se tem aplicado no trato à EA. A forma como se apresenta a EA no currículo deste Curso de Pedagogia ratifica as críticas de Tozoni-Reis (2002, p.89), quando ela comenta os modos romantizados de como se produzem e se desenvolvem os discursos e as práticas pedagógicas que envolvem o trato com a natureza.

Ao focar o programa da disciplina que se dispõe a envolver saberes de EA na formação daqueles professores, analisamos, na bibliografia oferecida, a representação dos saberes apresentados como conteúdo próprio de EA. Observamos a fragilidade que havia por serem fundamentadas em apelos emocionais, cujo objetivo é organizar a vida dos indivíduos na relação com o ambiente.

Assim, é possível afirmar que uma das contradições na proposta do Curso está no desenvolvimento de práticas formativas equivocadas de EA. No caso do Curso de Pedagogia/UFGA/PARFOR/Altamira, a EA, como aparece na disciplina Fundamentos Teórico-Methodológico do Ensino de Ciências, constitui-se claramente com finalidade conservacionista e com objetivo moralista de desenvolver “boas” práticas de relação com o meio ambiente.

Nosso estudo aponta que é necessário romper com a estrutura disciplinar e curricular da formação de professores, reconhecendo que, quando não for possível ainda romper com essa estrutura, busque-se compreensão clara das relações entre tática e estratégia, nem sempre, infelizmente, seriamente considerada por coordenadores e docentes desse programa – PARFOR.

É necessário compreender que a educação ambiental na formação do pedagogo precisa ser construída a partir da relação dialógica entre conhecimentos ambientais, conhecimentos pedagógicos e outros saberes. Nesse sentido, é essencial, na organização do Projeto Político Pedagógico - não só desse Curso de Pedagogia, mas a todos os Cursos de Formação de Professores -, o aprofundamento do debate no âmbito da teoria e da prática docente.

Nosso estudo mostrou que o processo de consolidação da Educação Ambiental nos Currículos e Programas dos Cursos de Formação de Professores, partindo da especificidade de nosso fenômeno de pesquisa, exige a superação das práticas educativas tradicionais e conservadoras. Porém, essa superação perpassa, indubitavelmente, pelo aprofundamento da discussão sobre as categorias de interdisciplinaridade e transversalidade.

Nossa leitura sobre a falta de profundidade nos saberes que os professores vêm produzindo para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental, pela pouca ou quase nenhuma discussão sobre a exigência da função da EA na escola e na universidade, tem produzido educadores ambientais angustiados e com a autoestima baixa, uma vez que não conseguem entender, nem desenvolver práticas de EA transversal e interdisciplinar.

Essa afirmação vem das pesquisas em EA e podemos constatar nas análises oportunizadas por esta pesquisa. Nossas análises apontam para o que já afirmamos mais á frente, que a epistemologia para a organização e sistematização de saberes e práticas ambientais, nos moldes da educação na modernidade, continua na perspectiva dualista e mecânica da natureza e do mundo, dificultando ou até mesmo impedindo a consolidação da EA nos diferentes níveis educacionais e nos processos de formação docente no Brasil conforme estabelece a PNEA e DCNEA.

Ao longo deste estudo, referimo-nos a diversos intelectuais envolvidos com estudos sobre a EA e na formação de professores, os quais nos fizeram abstrair de nosso fenômeno de pesquisa aquilo que não aparece no seu imediato. Agora, com uma complexidade mais sintética, voltamos a eles para sustentar nossas considerações e aprendizagens.

Assim, retornamos a Carvalho, Tristão, Loureiro, Medina, Cruz e Bliguardi, Tozoni-Reis, Sorrentino, entre outros para evidenciar algumas situações

limite que possam dificultar ou mesmo impedir a consolidação da EA como saberes referenciados com o trato com a Natureza e o Homem.

O Programa de Formação – PARFOR – desenvolvido pela Universidade Federal do Pará em Altamira, em nossa compreensão, encontra um problema de ordem epistemológica no que tange à proposta pedagógica da formação de seus acadêmicos, principalmente quando precisa incluir na Educação proposta saberes e práticas da EA.

Este problema de ordem de método e metodologia transcende a questão política da aplicabilidade da interdisciplinaridade nos processos pedagógicos. Em nosso entendimento este problema passa pela inviabilidade de efetivação de processos pedagógicos críticos e emancipatórios, por ficar presa às amarras da centralização de currículos, programas e diretrizes.

Todavia, se o princípio da autonomia da escola não estivesse submetido às interferências de políticas públicas escolásticas, bem como aos interesses que fazem parte da centralidade do lucro – objetivo do Capital – poderíamos ter chances de desenvolver a EA que estamos ontologicamente adjetivando de ambiental crítica, transformadora, emancipatória e por isso revolucionária.

A questão da interdisciplinaridade, enquanto metodologia apresenta-se como condições próprias para o desenvolvimento de conhecimentos plenos sobre a realidade que o constitui. O método, enquanto epistemologia para um saber crítico, precisa usar a interdisciplinaridade para identificação da totalidade dos saberes que existem no conhecimento científico.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, ofertado pelo PARFOR em Altamira, sob a coordenação da Universidade Federal do Pará, anuncia, em suas ementas e nos programas das disciplinas, conteúdos interligados. No entanto, o PPC e as ementas estão estruturados de forma a manterem as disciplinas e os conteúdos isolados, com as tradicionais “gavetas”, individualizadas por cada conteúdo, descritas por Paulo Freire como Educação Bancária. Essa prática dificulta a transversalidade da EA no currículo do Curso.

Nossos estudos indicam que não se tem avançado no sentido de desenvolver uma epistemologia cimentada por um método próprio para criar e desenvolver conhecimentos críticos e transformadores da realidade objetiva.

Os estudos realizados por esta pesquisa apontam que, na formação em EA, existe uma dificuldade de articulação entre os elementos pedagógicos, filosóficos, sociais e os elementos políticos da EA. Entendemos que esse é um problema enraizado nos processos educativos no Brasil que precisa ser enfrentado, uma vez que a EA deve ter como objetivo a qualificação dos indivíduos para a cidadania, capacitando-os para compreender criticamente a sociedade, suas mazelas históricas e concomitantemente promover uma mudança.

A EA, no processo de formação de professores na dimensão transformadora, conforme se apresenta em projetos pedagógicos, precisa conduzir os indivíduos a compreenderem a complexidade das relações econômicas, políticas, culturais, de gênero e étnicas, próprias da sociedade atual.

Assim, a EA que se pretenda crítica não pode negligenciar o debate político, pois se tem em vista a superação do modelo de sociedade vigente; sendo de outra forma, as práticas educativas continuam centradas nos indivíduos como se estivessem desconexos da história, portanto a-históricos.

Loureiro nos adverte (2012, p.155) que:

A educação, por ser uma prática social, expressa o modo como nos organizamos e vivemos em sociedade, como nós compreendemos como ser da natureza e, simultaneamente, manifesta e potencializa os questionamentos e reflexões sobre a realidade, num processo de crítica e autocrítica, de ação política e de conscientização coletiva.

Nessa compreensão, a EA, enquanto prática social, não é neutra e, portanto, tem sido usada para atender aos interesses da classe hegemônica. Contrariando essa lógica, a EA, enquanto prática política emancipatória, coloca-se como elemento não hegemônico. A formação realizada pelo PARFOR em Altamira não ficou isenta dos condicionamentos do modo como a sociedade de Altamira e da própria Universidade Federal do Pará potencializam os questionamentos e as reflexões sobre a realidade existente para a ação política necessária para uma conscientização coletiva dos professores em formação.

Nossa observação é feita porque a proposta de formação de professores foi organizada a partir da Universidade Federal do Pará – na Capital do Estado. Essa proposta encontrou outra realidade de alunos que não eram os atendidos pela UFPA, em sua sede, na Capital do Pará. Nas condições apresentadas pela situação socioeconômica da região de Altamira, encontramos uma das contradições que salientamos em nossa pesquisa.

Marx e Loureiro nos levaram a escrever aqui que a EA, também nesta formação em particular, precisou se submeter às condições materiais que a realidade em sua totalidade oferecia para esta formação docente. De modo que podemos compreender que a EA, enquanto prática social, não é neutra e pode se constituir em instrumento ideológico, usado para atender aos interesses da classe hegemônica. Tais interesses fazem parte dos condicionamentos que dificultam ou mesmo impedem práticas revolucionárias.

Contrariando essa lógica, estamos argumentando que a EA enquanto ação política precisa ser um elemento contra hegemônico, uma vez que a EA crítica compreende os processos educativos como atos políticos, como práticas sociais que formam sujeitos críticos que vão atuar na sociedade para transformá-la.

Assim, estamos afirmando que quando a EA ao ficar arraigada a processos educativos unilaterais, focados apenas em determinados aspectos ou elementos condicionadores da vida, além de contrariar as orientações legais estabelecidas pela PNEA e DCNEA, reforçam um caráter conservador, que precisa ser negado com práticas diferenciadas.

A análise detalhada das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental feita por nós para fundamentar este estudo, nos leva junto a Cruz e Bigliardi (2012, p. 11) a dizer que tais Diretrizes encerram em seu conteúdo e em sua forma, uma proposta contra hegemônica que preconiza processos educativos emancipatórios com a intencionalidade de superação das práticas sociais. Estão incluídas aí as práticas pedagógicas dentro e fora da escola, que impactam negativamente o ambiente e os seres humanos.

Dessa forma, com Cruz e Bigliardi, afirmamos, tendo a proposta do Curso de Pedagogia realizado pelo PARFOR em Altamira como concentricidade para essa observação, que a DCNEA propõe uma “revolução paradigmática na prática pedagógica dos educadores – e em sua formação inicial e continuada – como ação política e prática transformadora da sociedade. Porém, organizar as condições materiais de todos e de tudo que envolve sua materialidade está ligado ao comprometimento e à vontade política dos agentes. É, portanto, um movimento que intenciona romper com os pressupostos conservadores da educação tradicional, ainda muito arraigada na vontade dos gestores da escola e coordenadores de programas e cursos.

Embora possamos entender e avaliar tais Diretrizes como documento mobilizado para efetivação de práticas críticas nas salas de aula. Encontramos pelos nossos estudos um grupo expressivo de pesquisadores em EA que compreende que o predomínio conservador da representação social⁵² da relação homem/natureza nos processos de formação em EA tem produzido práticas didático-pedagógicas que separem o homem da natureza, próprias do pensamento positivista que ainda reina entre nós.

Salientamos, no entanto, a necessidade de ser função da EA possibilitar a reconciliação, na relação Natureza/Homem, da unidade que a constitui. Essa reconciliação é necessária, uma vez que a constituição do ser humano transcende as condições biológicas, visto sua natureza permitir sua subjetividade e espiritualidade, mesmo porque está enraizada na dimensão natural (a dimensão natural é anterior ao homem). No entanto, é a cultura, enquanto objetivação do trabalho eminentemente humano, que transforma a natureza.

Trazemos aqui, para ratificar nossas compreensões, Silva (2001, p.869) quando diz:

O humano já não pode mais ser entendido como uma existência superior e refratária às influências do universo natural; o natural, por sua vez, também não pode ser entendido como uma realidade externa, amorfa e ignara que serve apenas aos desígnios e aos interesses humanos.

Esse resgate da indissociabilidade da Natureza-Homem, evidenciado por Silva, não consegue adentrar nos Currículos e nos Programas da Formação dos Professores, principalmente no realizado em Altamira pelo PARFOR/UFPA, pois não vincula a relação existente com o meio ambiente. Os conteúdos específicos de cada disciplina só trazem de transversalidade o espaço e o tempo em que o homem busca humanizar-se. Uma formação linearmente situada e datada simplesmente.

Situar o educando-educador em uma realidade sócio-político-econômica é promover mudanças epistemológicas e pedagógicas significativas nas e para as práticas de EA.

É, portanto, um processo que propõe a superação da unilateralidade, fortemente ancorado na concepção conservadora de educação. Em vista disso, afirma que é necessário negar e superar práticas pedagógicas que reforçam a

⁵² O uso da categoria representação social será usado no sentido amplo e dentro das perspectivas teóricas que cada autor se situa. Não faremos discussões quanto a essa categoria.

fragmentação da relação homem/natureza e a visão do homem enquanto ser “superior” e com autonomia para imprimir à natureza toda sorte de agressões.

Talvez possamos encontrar aqui uma possível compreensão do não antropocentrismo e da própria discussão de sustentabilidade, na qual Homem e natureza estão em situação de dependência mútua e recíproca não se autoeliminando.

Assim, propomos a superação da concepção de natureza como elemento exterior e sem vínculo com o ser humano, uma natureza amorfa ou uma natureza como mero recurso econômico. Tal concepção tem produzido impactos negativos na formação de educadores ambientais na Amazônia/Altamira, na sua especificidade. Essas práticas tornam sem sentido a função dos educadores ambientais como mediadores das relações homem, natureza, conhecimento e cultura.

Na particularidade do nosso estudo, por ser uma formação de professores desenvolvidos no âmago da Amazônia, com todas as riquezas naturais que servem de vida ao Planeta é preciso tomar outra forma.

O Curso de Pedagogia desenvolvido pelo PARFOR em Altamira, não conseguiu com sua organização e desenvolvimento enfatizar pelo currículo, a compreensão adequada da relação Natureza/Homem, a não ser isolando um do outro, como mostram os conteúdos planejados pelas disciplinas trabalhadas nesta formação.

Ao trazer os educadores da Escola Básica como centro das atenções da Pedagogia, isola-os do meio – da sociedade - da natureza, desenvolvendo uma educação sem conflito com o poder instituído. Da mesma forma, quando situa a escola e a sociedade como foco de estudo, o educando como sujeito do processo é retirado, deixando o político e o econômico do conteúdo sem o seu sujeito.

Destarte, entendemos ainda que a relação homem/natureza centrada na natureza se constitui em impossibilidade do desenvolvimento da relação orgânica homem/natureza, efetivando processos que secundarizam os sujeitos históricos.

Neste modelo de formação docente que dicotomiza Natureza/Homem, ora centrando em um, ora em outro, fica teórica e praticamente impedido o PARFOR/UFPA/ALTAMIRA desenvolver uma EA que proponha a tomada de consciência da relação orgânica Natureza/Homem.

Nossas constatações, referentes a essa pesquisa, têm ratificado nossas leituras a respeito da função social da EA no todo de seu contexto, principalmente nos currículos escolares, pois também cabe a ela, enquanto prática social transformadora, desenvolver processos pedagógicos que possibilitem aos homens e às mulheres organizarem e sistematizarem práticas que apresentem humanamente relações dialéticas com a natureza.

Todavia, podemos constatar que a relação Natureza/Homem não pode ser centrada única e exclusivamente no homem, visto que a dicotomização natureza/homem constitui um problema para o desenvolvimento da relação orgânica entre ambos, pois tal centralidade, fundamentada nesse racionalismo, consolida o *status quo* de um modelo social antropocêntrico fundamentado no autoritarismo predominante das mesmas proporções do Capital sobre o Trabalho.

O desafio centra-se nas contradições apresentadas pelas práticas na formação realizada pelo PARFOR/UFPA – Curso de Pedagogia em Altamira. Nele, tanto os docentes do Curso como seus educandos precisam estabelecer um compromisso, um “contrato social ampliado” ⁵³(CARVALHO, 2006), com fins de resolver as contradições de forma que as relações político-pedagógicas dessa formação docente, a teoria e a prática, o currículo e os programas, o ensino e as aprendizagens, possam produzir relações humanizadoras de todos com a natureza. Essas relações são próprias dos conhecimentos advindos da EA.

A escola, abrangendo a universidade, tem como necessidade priorizar, em sua função social, o cuidado com o binômio Natureza/Homem, como se fossem “práticas ecologizadas”, em que os homens (educandos e educadores) tenham na natureza seu “Ecos”.

A pesquisa evidenciou a pouca expressividade da EA no processo de formação de professores no Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFPA/PARFOR/Altamira tem favorecido uma concepção didático-pedagógicas reprodutiva, conservadora, que dificulta ou mesmo impossibilita a compreensão da relação Homem/Natureza, bem como a relação Homem/Homem, negligenciado, assim, os impactos que essas relações, estabelecidas sob a égide do modo de produção capitalista, têm imposto à natureza e à humanidade.

⁵³Segundo Carvalho, um contrato social ampliado se caracteriza por incorporar a dimensão ambiental nos planos de futuro e na negociação do presente dos seres humanos. (CARVALHO, 2006, p.140-141)

Uma relação pedagógica alienada e estranha aos seres humanos, distante de suas reais necessidades, fundada nas condições materiais da exploração do trabalhador e da expropriação da natureza, não pode pretender ser crítica e emancipadora. Não pode admitir por si mesma propiciar uma educação com qualidade de emancipação humana. Um modelo de formação que nega a natureza como fonte de riqueza - não riqueza enquanto mercadoria, mas como fonte de uso que atenda as reais necessidades humanas, sem, contudo, negar suas próprias necessidades reprodutivas - não pode permear, mesmo que ocultamente, os currículos e programas de cursos de formação de professores pela função social que os seus egressos precisam assumir frente ao processo de mudança radical que estão todos a exigir. Uma formação de professores que nega o ambiente como efeitos das relações sociais não pode ser transformadora.

Fazemos aqui uma transposição do pensamento de Loureiro (2012) para ratificar nossa compreensão de que a sociedade é classista e, portanto, desigual. Assim, a escola e a universidade também são. Isso implica que o processo de formação de professores ocupa nessa materialidade um lugar prioritariamente pela prática social que não lhe é proibida de realizar, não só pela opção política que toma frente ao público que busca atender. Do lugar que elas – escola e universidade – ocupam na ordem econômica e social da sociedade.

Loureiro (2012) nos lembra da disparidade social que condiciona a escola no geral a fazer uma opção que nem sempre é a melhor para a classe que vive do trabalho. Assim, o é em razão da desigualdade social imposta pelo modo de produção capitalista. Em um mundo desigual, estruturado em relações alienadas é impossível a humanidade se reconhecer habitando um planeta que é seu lar.

Nossas análises acentuam a compreensão de que todo e qualquer curso de formação humana, enfatizando, neste estudo, a formação de professores do Curso de Pedagogia realizado pelo PARFOR/UFGA, em Altamira, precisa, para o desenvolvimento mais pleno possível de seu Projeto Político Pedagógico, trabalhar a partir da realidade local, uma vez que o “Real” se cria, pois é um todo estruturado que se desenvolve, e que o conhecimento de tudo que forma o “real”, o conjunto de fatos e atos da realidade, vem a ser o conhecimento do lugar que os professores ocupam na totalidade do próprio real, como afirma Kosik (1985).

No caso particular da Região Transamazônica, essa falta de compreensão tem estimulado que as práticas didático-pedagógicas ambientais, nas escolas de Educação Básica municipais e estaduais, sejam desenvolvidas a partir de uma compreensão utilitarista, desconexas da necessidade da realidade local, conforme o lugar que a educação ocupa no contexto da Amazônia, com projetos de ensino voltados para hortas escolares (mero plantar de alimentos), trabalho com o lixo na escola e cuidado com a natureza; reflexo do ensino protagonizado nas Instituições formadoras de professores.

Um processo educativo desprovido da dimensão crítica e emancipatória, como o encontrado no PARFOR de Altamira, como nossa investigação revela e que trabalha com saberes sistematizados que não partem dialeticamente do pressuposto de que o conhecimento humano, que emancipa, se processa num movimento em espiral, do qual cada início é sempre abstrato e relativo.

Outra observação marcante na formação estudada está na contradição existente dos conteúdos de cada disciplina deste Curso de Pedagogia do PARFOR, no que se refere à pouca ou a quase nenhuma vinculação com o todo proposto no seu Projeto Político Pedagógico. Isso aparece nítido pela forma como os conteúdos não dialogam no sentido de dar integralidade à formação.

Embora os conteúdos apresentados pelos programas das disciplinas versem sobre formação de professores, no conjunto, eles não caminham para atender ao ideal intencional de professor preconizado pelo Objetivo Geral do Curso contido na proposta pedagógica.

A EA que se deixa transparecer nesta formação de professores confunde-se com a organização do ambiente pedagógico para a realização do estágio supervisionado enquanto Prática de Ensino, como situação em que o ambiente precisa ser organizado para que aconteça o ensino e a aprendizagem.

Essas constatações nos dizem que essa formação de professores talvez tenha esquecido que a realidade de Altamira precisa ser considerada como um todo dialético estruturado e que a formação dos professores para essa realidade não pode consistir em um acrescentamento sistemático de conteúdos, programas, bibliografia e práticas de noções, como se o conhecimento fosse algo que se acumula.

Podemos afirmar pelo Materialismo Histórico que o conhecimento dialético da realidade não deixa os conceitos intactos no processo de conhecer, que não é uma organização de conteúdos que procede por soma, como se fosse uma estrutura imutável e encontrada de uma vez por todas.

A formação de professores - não só a realizada pelo PARFOR/UFPA em Altamira, mas provavelmente em todo o Brasil - necessita, pelas carências encontradas, constituir-se em um processo em espiral de mútua compenetração e elucidação de conhecimentos, no qual a abstração dos aspectos é superada em uma relação dialética, quantitativo-qualitativa, perpassando por toda a formação de saberes que são constituidores de conceitos como Educação Ambiental, Educação Especial, Educação Sexual, para destacar alguns que se constituam hoje como necessariamente eixos transversais da formação.

As dissonâncias encontradas nas propostas das disciplinas desenvolvidas pelo Curso estudado nesta pesquisa mostram o isolamento da diversidade do todo de seu currículo. Isso deixa claro que a compreensão dialética sugerida pelo Projeto Político Pedagógico do Curso não passa do encontro das partes como o todo.

Pela perspectiva teórico-metodológica aqui usada, pode-se afirmar que a formação docente de cunho emancipador exige a compreensão dialética da totalidade do fenômeno material social – Formação de Professores, significando que não só as partes (disciplinas e seus conteúdos) encontram-se em relação de interação e conexão entre si e com o todo do curso de formação docente, mas, principalmente, que o todo (o curso em si) não fique na abstração teórica, visto que o todo – o Curso – cria a si mesmo na interação das partes de seu currículo.

Nesse sentido, a EA contém um conteúdo e uma prática que de certa forma territorializa os sujeitos dessa formação e sinaliza seu quefazer docente, quando este propõe e realiza práticas tradicionais ou emancipadoras.

Nossa própria vivência como docente do curso e as reflexões de nossas descobertas provenientes da articulação de algumas categorias que envolvem a EA, dos saberes docentes e saberes escolares, para entender a relação dos professores com os saberes que aprendem para ensinar, abre perspectivas promissoras para melhor compreensão dos processos que envolvem a EA como eixo transversal em todos esses saberes.

Assim, pensamos que urge a necessidade de se desenvolver uma formação de professores que contemple as reais necessidades dos diversos grupos humanos, uma formação que sendo contrária à proposta pelo capital, evidencie com seus saberes os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais que fazem do currículo um processo capaz de proporcionar a emancipação humana.

5.1.4. Educação Ambiental, Totalidade e a Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade, em nosso entendimento, ainda não está consolidada. Pensamos assim por ser muito recente a descoberta da “História” como ciência e o Materialismo Histórico Dialético como teoria para se compreender essa história.

Na concepção teórica que adotamos para investigar o fenômeno de pesquisa, o conhecimento é reflexo criativo do Real, assumido pelos sentidos humanos. Logo, trabalhamos o conhecimento – do Curso de Pedagogia em Altamira – vinculado à realidade do PARFOR/UFPA.

Este Curso foi entendido por nós como um todo que não é apenas um conjunto de relações, fatos e processos, mas também a sua criação e a estrutura formada pelas contradições inerentes a ela. A compreensão buscada deste todo organizado chamado de Curso de Pedagogia realizado pelo PARFOR/UFPA é o reflexo das relações reais de Altamira. Transpondo os saberes organizados e sistematizados como resultados desse estudo, exigiu de nós a identificação de um processo interdisciplinar, os mais diversos conhecimentos que formaram nossa compreensão daquele todo.

Nesse conjunto das práticas de nossa investigação, situamos a categoria de interdisciplinaridade como necessária para que a realidade objetiva, e nela a EA no currículo da Formação de professores, seja identificada como um todo coerente em que cada conhecimento está, de uma maneira ou de outra, em relação com outros conhecimentos. De outro lado, que essas relações concretas, conjuntos, unidades, ligadas entre si de maneira completamente diversa, mas sempre determinadas, permitindo-nos apreender todos seus aspectos, todas suas relações e todas as mediações, na forma multilateral da base dialética.

A interdisciplinaridade quando aparece na totalidade do conhecimento e quando esse se faz dialético, a interdisciplinaridade pertence à criação do todo e na unidade dos saberes que perpassam um pelo outro tornando o conhecimento mais justo, isto é, total, de maneira que reflete sempre um conjunto composto de totalidades unidas por laços orgânicos da realidade objetiva.

Nesse cenário, nem no plano das práticas didático-pedagógicas, nem no plano político-filosófico e tampouco metodologicamente a PNEA e das DCNEA apresentam-se como um instrumento capaz de consolidar a EA na formação inicial e continuada de professores.

A pesquisa sinalizou que a realidade da EA como saberes necessários à organização e à sistematização de currículos com qualidade crítica precisa da interdisciplinaridade para as pretensões de uma formação omnilateral, necessária à emancipação humana.

Embora muito tenha se falado sobre os “avanços” resultantes da publicação da DCNEA, na prática temos observado, em aspectos gerais, que os cursos de licenciaturas no Brasil, e em especial o Curso de Pedagogia/UFGA/PARFOR em Altamira, têm ignorado a EA enquanto saberes dos componentes curriculares necessários à formação de professores.

No caso do curso em estudo, na análise do seu Projeto Político Pedagógico, podemos constatar que a presença da EA no currículo é inexpressiva, quase inexistente, aparecendo de forma muito discreta, circunscrita ao Núcleo de Estudos Integrados (disciplinas optativas).

Dessa forma, a pouca expressividade da EA neste currículo, constitui-se na negação da determinação sistematizada no Projeto Pedagógico, pois nele está estabelecido como pressuposto que as:

[...] interfaces entre diferentes campos do conhecimento (filosofia, história, psicologia, sociologia, antropologia, biologia, etc.) e o campo da educação. Diálogos epistemológicos que possibilitem uma sólida formação teórica do aluno e um olhar interdisciplinar acerca dos conhecimentos que constituem o seu campo de formação. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA CAMPUS ALTAMIRA PARFOR, 2010, p.09)

Nessa proposição, há uma necessidade da superação da contradição estabelecida entre o discurso da interdisciplinaridade anunciado pelo PPP e a estrutura disciplinar do curso. Esse processo contraditório tem inviabilizado a formação interdisciplinar pensada, uma vez que o pressuposto teórico-metodológico

(a interdisciplinaridade) que deveria fundamentar a proposta didático-pedagógica do Curso, materializada nas ementas das disciplinas, está aí negado.

Assim, no caso da particularidade da EA, o referido currículo, com seus métodos e técnicas sugeridos pelos conteúdos das disciplinas, não possibilitou aos alunos/professores acesso efetivo a uma formação interdisciplinar, além de não atender ao estabelecido pela PNEA e DCNEA no que tange a EA.

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia/UFPA/PARFOR realizado em Altamira, das 52 disciplinas que constituíram a grade curricular (Núcleos de Estudos Básicos e Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos), apenas uma disciplina (Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Ciências) apresentou em sua ementa Educação Ambiental.

Em nossa investigação, ficou evidente que a EA está presente somente como conteúdo da disciplina de Fundamentos Teóricos-Metodológicos do Ensino de Ciências. No entanto, a bibliografia dessa disciplina não faz referência à EA como conteúdo a ser estudado.

Essa afirmação pode ser confirmada no quadro abaixo:

Autor	Obra	Ano
BARBIERI, Marisa Ramos.	Laboratório de ensino de ciência.	2002
BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto.	Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica.	2001
CACHAPUZ, Antonio; PRAIA, João; VILCHES, Amparo.	A necessária renovação do ensino das ciências.	2001
CARVALHO, Anna Maria Pessoa de.	Ensino de ciências.	2003
DELIZOICOV, Demétrio.	Ensino de ciências.	2003
MORAES, Roque.	Construtivismo e ensino de ciências.	2003
NARDI, Roberto; BASTOS, Fernando; DINIZ, Renato.	Pesquisa em ensino de ciências.	2004

NARDI, Roberto.	Questões atuais no ensino de ciências.	2003
OLIVEIRA, Renato José de.	A Escola e o ensino de ciências.	S/D

Quadro 4 Bibliografia da disciplina Fundamentos Teórico- Metodológicos do Ensino de Ciências
 Fonte: Projeto Pedagógico do Curso.

Para muitos pesquisadores da área essa dificuldade da EA se estabelecer solidamente enquanto política educacional no âmago das políticas públicas e dos programas de formação de professores no Brasil, particularmente nas licenciaturas, perpassa a fragilidade epistemológica, político/filosófica e a fragmentação como expõe a relação homem/natureza, pois não consegue oportunizar uma reflexão sobre o mundo objetivo e sua dialeticidade.

A sugestão de que uma EA crítica necessariamente precisa transitar por epistemologias críticas, para que tenhamos uma prática como a referenciada, trouxe-nos a necessidade de verificar a presença de metodologias interdisciplinares na formação pelo PARFOR em Altamira.

Nossa intencionalidade no decorrer da pesquisa voltou-se, sem abandonar a centralidade do estudo, em questionar e analisar a relevância que a interdisciplinaridade assume no processo de formação de professores do curso de Pedagogia/UFGA/PARFOR/Altamira quando os conteúdos das diferentes disciplinas trabalhadas exigem a presença de saberes referentes à EA.

Nesse sentido, buscamos trazer como forma didática de compreensão de nosso fenômeno um questionamento sobre a centralidade da interdisciplinaridade no debate da EA como conteúdo e forma nos cursos de licenciatura, na especificidade do PARFOR em Altamira.

No campo epistemológico, o debate sobre a questão da interdisciplinaridade, em geral, tem se desenvolvido em torno da questão do método e da metodologia. Para alguns estudiosos, a não viabilização da interdisciplinaridade nos projetos e programas educacionais e nos cursos de formação de professores se constitui um entrave central no desenvolvimento da formação de educadores ambientais e, particularmente, educadores ambientais politicamente críticos, uma vez que esses projetos, programas e cursos ficam circunscritos, aprisionados e limitados ao território ou às fronteiras das disciplinas. Essas fronteiras isolam e fragmentam o conhecimento do todo no que se refere à não interação das

disciplinas e seus conteúdos e na formação integral dos educadores, impedido que os processos educativos viabilizem a omnilateralidade dos sujeitos.

No empenho de tornar seu conhecimento objetivo pelos conteúdos trabalhados, os acadêmicos e professores caem em contradições, ao utilizarem artifícios discursivos, para não externar juízos que negam uns aos outros.

A crítica que fazemos a esse tipo de formação, pelos estudos até então feitos, permite-nos dizer que esse processo de formação implica em ocupar-se de fantasias sobre o movimento da compreensão da realidade objetiva a ser transformada. São processos de emancipação humana que se resumem à transmissão linear e a-histórica de conhecimento.

Assim, formamos a compreensão de que a produção do conhecimento sob o domínio da disciplinaridade dificulta a articulação entre os saberes e os conhecimentos científicos e impede que os sujeitos desenvolvam suas autonomias. Portanto, nessa perspectiva, a produção disciplinar e fragmentada do conhecimento é uma prática que nega o desenvolvimento de uma prática didático-pedagógica omnilateral.

A partir dessa realidade, a EA assume como pressuposto incontestável que o debate e os conflitos em torno da disputa epistêmica (relação sujeito/objeto) no campo da educação e particularmente da EA podem ser equacionados e resolvidos a partir da interdisciplinaridade. Nesses termos, a relação dialógica entre áreas e saberes diversos constituiria uma racionalidade capaz de colocar a produção do conhecimento em um “novo” patamar. É certo como afirma Leff que as ciências se ocupam do real, mas não devem fazê-lo isoladamente (LEFF, 2002).

Embora reconheçamos que a defesa da interdisciplinaridade seja bem-intencionada e necessária, uma vez que, a interação de conhecimentos é um elemento importante para a compreensão dos fenômenos, entendemos que nos termos do debate, trazido inicialmente a partir da Formação de Professores no Curso de Pedagogia em Altamira pelo PARFOR/UFPA e posto no campo da EA, como saberes que precisam transitar no todo da formação, há a necessidade de problematizá-la.

Segundo Leff (2002, p. 37-38):

A interdisciplinaridade surge como uma necessidade prática de articulação dos conhecimentos; mas constitui um dos efeitos ideológicos mais importantes sobre o atual desenvolvimento das ciências, justamente por apresentar-se como o fundamento de uma articulação teórica. Fundada

num princípio positivista do conhecimento, as práticas interdisciplinares desconhecem a existência dos objetos teóricos das ciências; a produção conceitual dissolve-se na formalização das interações e relações entre objetos empíricos. Desta forma, os fenômenos não são captados a partir do objeto teórico de uma disciplina científica, mas surgem da integração das partes constitutivas de um todo visível.

Por assim ser, urge a necessidade de problematização das práticas de interdisciplinaridade defendidas nas formações de professores, em que a EA precisa estar presente, sem constituir uma disciplina ou conteúdo particular.

Leff (LEFF, 2002, p. 39) afirma que:

O problema da articulação das ciências não consiste em forjar um fio condutor; uma metodologia, conceitos ou estruturas comuns, ou uma metalinguagem que permitam integrar e unificar o conhecimento da realidade.

Leff adverte que a articulação entre os diferentes saberes não consiste em forjar um fio condutor que possa integrar e unificar o conhecimento da realidade. Esse debate epistêmico trazido para o campo da formação de professores e a referida inclusão da EA como conteúdo transversal no todo do currículo, está, sem dúvidas para nós, circunscrito ao problema da produção do conhecimento de modo disciplinar ou mesmo nas especificidades das ciências. Isso constitui problema na medida em que “a matéria é diversa e só pode ser apreendida pela especificidade conceitual dos corpos teóricos que dela tão conta” (LEFF, 2002, p. 39).

Os fundamentos teóricos e metodológicos de nossa pesquisa nos indicam a necessidade de trazer para o debate, a questão do Geral, do Singular e do Particular, para ratificar os dizeres acima de Leff, e continuar a defender um processo multilateral da produção do conhecimento.

A compreensão que trazemos nos diz que o estudo da história do desenvolvimento dos objetos, coisas, fenômenos e processos – como o Curso de Pedagogia em Altamira – cria as premissas indispensáveis para uma compreensão mais profunda de sua essência, razão porque, enriquecidos com o conhecimento da história do objeto, da coisa, do fenômeno, do processo, do Curso de Pedagogia em Altamira, podemos retornar mais uma vez à definição de sua essência, corrigir, completar e desenvolver os conceitos que o expressam.

Isso também é válido para identificarmos a interação de saberes necessários e as condições necessárias para que possamos realizar uma compreensão plena dos conceitos.

Uma epistemologia objetiva permite abordar a história, os objetos, as coisas, os fenômenos e os processos de modo diferente, novo; descobrir neles aspectos e momentos que não poderiam ser descobertos sem o auxílio de outros saberes.

A interdisciplinaridade, embora muito tímida nos processos do conhecer, traz um conhecimento mais rico da história que poderá levar a uma teoria mais desenvolvida e, deste modo, à base da inter-relação do lógico e do histórico, fará com que nosso conhecimento se aprofunde na essência do objeto, da coisa, do fenômeno e do processo em sua história.

Portanto, se vasculharmos na EA, a historicidade de seu conteúdo e de suas práticas, tanto nas concepções de quem opta pela mudança como pela anti-mudança, verificaremos o quanto o processo formativo não considera os conteúdos objetivos como saberes que possam refletir, revelar a realidade objetiva em sua complexidade.

Nos programas e conteúdos que estruturaram a formação dos professores em Altamira, nota-se o descuido no processo de efetivar o que estava proposto no Projeto Político Pedagógico do Curso. Em uma leitura mais detalhada, constatamos um equívoco na compreensão do Curso no seu todo, pois a complexificação⁵⁴ e a fragmentação do currículo são vistas como resultantes naturais dos processos sociais. No Curso de Pedagogia em questão, a fragmentação é a consequência necessária da complexificação dessa formação.

Estamos convictos da necessidade de não se desconsiderar a relação de dependência ontológica entre o conhecer e o ser; ignorar essa relação consolida erradamente a concepção de autonomia do conhecimento frente à realidade.

A realidade em que desenvolvemos nossa pesquisa e com a identificação de algumas contradições que fizeram o movimento do Curso de Pedagogia estudado em Altamira evidenciou-se a primazia da autonomia a despeito do conhecimento sobre a realidade a ser vivida.

Os saberes desenvolvidos no todo do Curso, como saberes docentes, como conhecimento pedagógico independentemente do conteúdo disciplinar, carecem de atenção a respeito de como os professores aprendem a lidar com as

⁵⁴ Sobre complexificação ler “interdisciplinaridade, formação e emancipação humana” de Ivo Tonet.

dificuldades apresentadas pelos alunos na Educação Básica. A forma invertida da construção do conhecimento nega a eficácia da formação.

O conhecimento, como temos considerado no desenvolvimento da pesquisa e na organização desta tese, é subjetivo no sentido de que é humano, mas é objetivo no sentido de que o conteúdo do conhecimento verdadeiro não depende do homem, nem da humanidade, o que nos leva mais uma vez a considerar a dialética do sujeito e do objeto no conceito de verdade objetiva.

O processo material da fragmentação na formação oferecida pelo Curso em estudo valoriza o conteúdo específico do Curso, que, por ser de pedagogia, centrou no pedagógico, contrastando com o pouco interesse pela parte do conteúdo a ser desenvolvido pela pedagogia como conhecimentos universais.

Pensadores como Tonet têm nos ajudado a entender o significado da interdisciplinaridade na formação dos professores para a Educação Básica, principalmente por ser este nível de escolaridade reservado à formação integral do estudante.

Encontrar a presença da EA nesta formação, quer como disciplina específica ou como conteúdo transversal a todas as disciplinas do histórico do curso, é a centralidade dessa tese. Trazer para interlocução a presença da interdisciplinaridade nas práticas formativas deste Curso de Pedagogia vem no sentido de tentar aproximar três categorias fundantes para esta pesquisa: a EA como um dos objetos da pesquisa, a Interdisciplinaridade como uma forma metodológica de reconhecimento de que o conhecimento da realidade objetiva é um processo de movimento do pensamento, que se nutre do todo.

Por outro lado, nossa pesquisa permite fazer uma crítica que acompanha o pensamento de Tonet, quando comenta a cientificidade moderna como padrão de verdade, considerada hegemônica enquanto uma via confiável de produção de conhecimento científico. O equívoco que encontramos nessa forma, que infelizmente se materializa nos currículos das Universidades e Escolas quando concebe como natural a fragmentação do saber como elemento intrínseco ao modelo em questão, e ignoram que nesse padrão, na relação sujeito/objeto, a primazia permanece erradamente no sujeito.

Na busca de compreender a Formação de Professores pelo Curso de Pedagogia/PARFOR/ALTAMIRA na sua totalidade, consideramo-lo em nosso

estudo, como qualquer concentricidade e por isso não poderíamos deixar de considerá-lo como totalidade de todos os fatos.

Analisando a organização do currículo do Curso e a forma como as disciplinas, conteúdos e programas se desenvolvem, constata-se que a totalidade do fenômeno aparece como resultado da somatória das suas partes, o que confirma nossas hipóteses de que a contradição da proposta contida no Projeto Político Pedagógico e os conteúdos propriamente desenvolvidos no Curso dificultam ou mesmo impedem a qualidade esperada.

Trazer a categoria de totalidade para a compreensão plena do fenômeno investigado leva-nos a afirmar que a soma ou até mesmo a articulação das áreas não implicará na constituição da totalidade; assim como, não é esta articulação que assegurará uma relação dialética entre esse todo e suas partes.

Nesse sentido, a EA não se comporta nesse curso nem como disciplina, nem como conteúdo transversal ao todo do conjunto do Curso, uma vez que a disposição das disciplinas na organização dos currículos não é capaz de superar a fragmentação do conhecimento proposto nesta formação

Sentimos que a forma como se apresenta o curso no seu todo não nos deixou dúvidas do enraizamento nos pressupostos idealistas da Educação Burguesa, pois caminha na direção oposta ao discurso da diversidade, do plural e do complexo, pois sob o auspício da lógica burguesa de ensinar e aprender universaliza o particular em nome de seus próprios e convenientes interesses e necessidades.

Essa lógica burguesa que encontramos na proposta de organização do Curso pelo PARFOR é criticada pelo Materialismo Dialético de leitura do mundo. Essa perspectiva teórica, como método de conhecer nosso fenômeno para além das aparências imediatas, para além das mistificações, critica a contraprodução da lógica burguesa, que impede a aprendizagem crítica, quando confrontada com a realidade material concreta, pois nem na natureza, tampouco na sociedade é possível ver as legalidades ontológicas se movimentarem apenas na generalidade (universal) ou apenas no particular; as leis que operam na realidade se organizam/articulam na relação entre particularidade e universalidade, portanto é impossível, no plano da realidade, a constituição de objetos apenas universais ou apenas particulares.

Segundo Tonet (2013, p.113-114),

[...] a realidade é uma articulação entre singularidade, particularidade e universalidade. [...] nenhum objeto é pura singularidade [...].
Todo objeto é, ao mesmo tempo, singular, particular e universal. [...]
Deste modo, cada objeto não é apenas uma síntese específica de universalidade, particularidade e singularidade, mas também o resultado de um determinado processo histórico e social. Totalidade, historicidade e práxis são, pois, categorias fundamentais na configuração dos caminhos para a efetuação do conhecimento.

Dessa forma, pensamos ser impossível compreender a realidade a partir de uma configuração epistêmica que negue a totalidade, entendendo com Tonet, (s/d, p. 5) como “um conjunto de partes articuladas em constante processo”. Todavia, é importante ressaltar que a totalidade, enquanto categoria fundamental no método dialético (caminho tomado por essa pesquisa) não é apenas uma categoria epistêmica; é antes de tudo essencialmente uma categoria ontológica.

Relacionar didaticamente a interdisciplinaridade existente em cada conhecimento e a transversalidade da EA, no conjunto dos saberes necessários a serem ensinados e desenvolvidos na formação de professores nos remete a problematizar o uso que os pesquisadores da área da educação vêm fazendo da interdisciplinaridade. Compreendê-la como reunião de representantes de diferentes áreas na forma da discussão em colegiado empobrece a metodologia adequada a uma concepção materialista de mundo. O conhecimento é a eterna, infinita aproximação do pensamento ao objeto, e essa aproximação acontece pelo reflexo da natureza no pensamento do homem no eterno processo de movimento, de aparecimento de contradições e de sua solução que qualificam os conceitos sobre as coisas do mundo dos homens.

No geral, muitos educadores e pensadores têm conferido à interdisciplinaridade status de categoria epistemológica, mas nas condições em que se apresenta na formação dos sujeitos é apenas e tão somente uma categoria didático/pedagógica.

Portanto, entendemos ser equivocado utilizá-la como uma categoria epistêmica, uma vez que os métodos de conhecimentos particulares mantêm relações estreitas com a teoria⁵⁵, com a legalidade ontológica do objeto. Assim, a relação entre a teoria e o método é indissociável.

⁵⁵ Segundo Kraprivine (1986, p.234-235), A teoria é a forma de organização do conhecimento científico que nos proporciona um quadro integral das leis, das conexões e relações substanciais num determinado domínio da realidade.

Na formação em Altamira pelo PARFOR, embora a interdisciplinaridade se faça presente no Projeto Político Pedagógico do Curso, ela ora se apresenta como teoria, ora como categoria mediadora de *corpus* teórico distinto de diferentes áreas e ora é proposta como método para aprendizagem.

O conhecimento que encontramos ser o produzido no Curso de Pedagogia/PARFOR/UFPA em Altamira não oportuniza a presença da EA como referência para os professores em formação, muito menos para ser um professor interdisciplinar.

O conhecimento é um dos elementos que constituem o ser social; desse modo, a natureza e a função do ser social só serão apreendidas conhecendo-se as determinações gerais e essenciais dele e identificando o lugar que o conhecimento ocupa na produção e reprodução do ser social (na totalidade). Este lugar é a *práxis* social, *práxis* essa enquanto atividade produtiva dos seres humanos, ao criar a base material da existência da sociedade.

Na atividade prática, o homem apresenta-se em relação imediata com o mundo circundante, submetido à ação e à transformação; as coisas e objetos descobrem e revelam ao homem suas propriedades, que lhe eram antes desconhecidas. A utilização das coisas é, ao mesmo tempo, também o seu conhecimento. Portanto, as possibilidades do homem são tanto mais amplas, quanto mais rica e variada é a prática. Todos os conhecimentos surgiram como respostas às necessidades amadurecidas da vida prática dos homens, o que nos leva a compreender que a relação sujeito/objeto requer apreender o ser social enquanto totalidade, o que não se faz por meio do processo interdisciplinar unicamente.

Compreendemos que a interdisciplinaridade na condição de categoria pedagógica tem a função de mediar às relações entre as áreas do conhecimento, corroborando no combate às tendências homogeneizantes, evitando assim que o conhecimento fique circunscrito a uma dimensão ou área do conhecimento. Todavia, isso não faz dela um método e nem outorga poder para impedir ou romper com a unilateralidade e fragmentação do conhecimento, como defendem muitos teóricos da EA.

Tonet nos alerta dizendo:

Ora, a teoria da interdisciplinaridade, [...], não tem como ponto de partida uma teoria da fragmentação. Vale dizer, não começa buscando uma explicação para o processo de fragmentação do saber. Apenas reconhece esse fato e as suas consequências negativas. Mesmo quando faz referência

à fragmentação do processo produtivo capitalista, a conexão desta com o que acontece na dimensão científica é muito tênue. Deste modo, a proposta de superação da fragmentação do saber ganha um caráter marcadamente subjetivo. (TONET, s/d, p.9)

Embora muitos pesquisadores da EA defendam a interdisciplinaridade como elemento essencial à superação da fragmentação do conhecimento e à fragmentação da organização dos processos educativos, essa possibilidade não é real e nem se viabilizará mediante processo epistêmico, pedagógico ou comportamental; pois a possibilidade de superação efetiva desse modelo vigente de produção do conhecimento (processo dividido, separado e isolado da totalidade), só ocorrerá com supressão da divisão social do trabalho, com a supressão da divisão entre interesse particular e interesse coletivo, supressão da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, por fim, com a supressão da sociedade de classe e o fim da propriedade privada (TONET, s/d, p.11).

A centralidade da interdisciplinaridade no debate da EA e na formação de professores tem favorecido a consolidação do ecletismo metodológico indiscriminado nos processos didático-pedagógicos. Pois ao defenderem a construção de redes de conhecimentos, saberes e diálogo entre áreas desconsideram a materialidade e a subjetividade enquanto unidade indissolúvel dos fenômenos mediados pela *práxis*. Assim, acabam negando a complexificação e especialização como parte constitutiva da natureza do processo de reprodução do ser social, diferentemente da fragmentação, pois é um processo próprio da sociedade de classe. Deste modo, centrar a crítica desta fragmentação à produção do conhecimento, à especialização da ciência é um equívoco, pois, “Isso não implica, necessariamente, a fragmentação do conhecimento” (TONET, s/d, p. 11), mas a especialização enquanto parte do todo.

Assim, a EA enquanto fenômeno particular da educação não tem conseguido superar, pelos caminhos percorridos, o processo de fragmentação da produção do conhecimento fortemente arraigado na educação enquanto fenômeno geral. A tentativa de superar a fragmentação do conhecimento e a especialização da ciência, mais do que reconhecer e fortalecer a diversidade e pluralidade da realidade material, tem fortalecido a generalização indevida do particular, pois ignora, consciente ou não, a regência da objetividade sobre a subjetividade e tampouco reconhece a base da reprodução material e espiritual.

Embora defendamos uma interdisciplinaridade dentro dos princípios da omnilateralidade enquanto proposta de ontologia do ser social não conseguimos visualizar condições materiais adequadas para que a formação de professores consiga desenvolver – produzir - um conhecimento no pleno sentido de emancipação humana.

Combinamos com Tonet (s/d, p. 9), quando aconselha:

Deixando de lado as raízes materiais da fragmentação do conhecimento, e mesmo admitindo que este é um processo natural, pressupõe que se trate um problema meramente epistêmico e que, portanto, pode ser superando também no plano epistêmico. Quando muito, além desse plano meramente epistêmico também se agrega um plano moralista, enfatizando a necessidade de ter atitudes pedagógicas integradoras.

Embora a interdisciplinaridade se apresente como uma proposta progressista interessante e seja aceita como a alternativa ao modelo ainda imperativo (neopositivismo) de produção do conhecimento, insistimos em sua limitação para promover substancialmente a transformação necessária na forma de produção de conhecimento, pois entendemos ser necessário que haja uma transformação radical no modelo de sociedade vigente, para termos a interdisciplinaridade necessária para compreendermos o mundo naquilo que ele está a exigir de nós como conhecimento para práticas revolucionárias.

No entanto, compreendemos que a interdisciplinaridade como posta nada mais é do que o reflexo da pseudo “construção” do todo, um todo resultante da soma das partes, da justaposição do diálogo entre elas, sem, contudo, reconhecer, contestar e enfrentar as bases materiais que a produz e reproduz.

A realidade constituída por uma interligação de complexos, portanto diversa, plural e dinâmica, não deveria ser compreendida a partir dos horizontes idealistas homogeneizantes, cuja regência dos processos de produção espiritual centra-se no sujeito.

De modo que ainda precisamos que o proposto na formação de educadores, e aí envolvendo a EA como integrante do currículo formador, somos condicionados a reconhecer as especializações do conhecimento e suas áreas, com a educação possível dentro do modelo vigente de produção, mas, nas condições existentes não os reconhecemos como fenômeno social autônomo, independente e deslocado das relações que estabelece com outros fenômenos sociais.

Como a realidade material é negada nesse modelo de produção, torna-se necessário desenvolver, a partir da lógica formal, os fundamentos da ciência moderna, uma teoria do conhecimento que seja contrária às bases de uma teoria geral do ser social.

No plano político, faz-se necessário compreender que o centralismo político da educação e particularmente da EA (da qual a cidadania é parte) não é capaz de promover a emancipação humana; uma vez que, a [...] “cidadania é uma forma política de reprodução do capital, por isso, jamais poderá expressar a autêntica liberdade humana” (TONET, 2012, p.34).

É também importante trazer para o debate, a partir da realidade da formação de professores – Curso de Pedagogia - pelo PARFOR em Altamira, com os auspícios da Universidade Federal do Pará, a questão dos limites políticos da Pedagogia nos processos de transformação social. A formação de professores na condição de complexo ideológico cujo fim é adequar os indivíduos às exigências da sociedade não tem a força, pretendida por muitos, para empreender a emancipação humana.

Para Tonet (2012, p.38):

É por isso que entendemos não ser possível “uma educação emancipadora”, mas apenas a realização de “atividades educativas emancipadoras”. A nosso ver, é perda de tempo querer pensar uma educação emancipadora (conteúdos, métodos, técnicas, currículos, programas, formas de avaliação, etc.) como conjunto sistematizado que possa se transformar em uma política educacional. [...] podem-se estabelecer políticas educacionais mais ou menos progressistas [...], a luta nessa esfera não deve ser menosprezada. Porém, o conjunto da educação só poderá adquirir um caráter predominantemente emancipador na medida em que a matriz da sociabilidade emancipada – o trabalho associado – fizer pender a balança para o lado da efetiva superação da sociabilidade do capital.

Assim, faz-se necessário considerar os limites dos processos educativos, encontrados no Curso de Pedagogia desenvolvido pelo PARFOR em Altamira, suas relações, interligações e, sobretudo, sua legalidade ontológica no que tange a uma formação de professores críticos, para sabermos como se inserir no processo radical de mudança.

As situações limites criadas pelos processos educativos formadores de professores, em nosso entendimento, podem ser superadas por atos limites, ao atribuir à dimensão política da EA um caráter transformador dessa formação, capaz de superar a lógica de organização social no modo de produção capitalista,

sustentada na propriedade privada e na divisão social do trabalho (trabalho intelectual e manual) sem se constituir em um idealismo metafísico.

É ainda relevante destacar que a educação formal não é a força ideológica essencial que promove e fundamenta o sistema do capital; assim, ela também não é o agente que por si só pode fornecer a emancipação humana, embora essa emancipação não se dê sem ela.

Nos estudos preliminares das condições da existência da proposta de formação do PARFOR em Altamira, observamos a ausência de um estudo que localizasse a Formação de Professores nas condições materiais que o Capitalismo oferece ou permite para acontecer.

Mészáros (2008, p.45) nos diz que:

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. As soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade.

Para o referido autor, a escola formal, embora seja uma instituição importante aos interesses do capital, sobretudo nos aspectos ideológicos, é apenas uma parte, uma parte pequena do sistema e a serviço dele.

Esse Curso acabou por atender a função essencial do modelo existente em nossa sociedade, de fazer, pela forma e pelo conteúdo trabalhados, com que os indivíduos aceitassem “os princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade” [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 44); portanto atender aos interesses da ordem social vigente.

A forma como ficou organizada e sistematizada a proposta do Curso de Pedagogia desenvolvido pelo PARFOR/UFGA em Altamira, mesmo como um Programa diferenciado do ofertado na sede em Belém, não conseguiu reinventar a formação para aqueles professores de modo que no seu todo continuou a conceber a educação, no modo da tradição “formal”, como elemento essencial à

“transformação” da sociedade, pois em seu Projeto Político Pedagógico consta em seu discurso um equívoco, que é a compreensão de que os males da sociedade estão circunscritos à ignorância. De modo que a superação desses males efetivamente ocorrerá a partir do acesso ao conhecimento e o “desenvolvimento” da racionalidade.

Há contradições no processo de formação para atender as exigências do momento presente, como a produção de conhecimentos referenciado pelas necessidades de práticas transformadora da realidade socioeducacional e o apresentado com a proposta pedagógica pelo curso de Pedagogia/PARFOR/UFGA Altamira.

Tais contradições são registradas desde as referências bibliográficas que trazem o tradicional dos saberes docentes e a forma como são desenvolvidos em sala de aula. Conteúdo e forma refletem no discurso, uma questão que julgamos emergencial para a formação de professores, principalmente quando essa se realiza num processo de interiorização da universidade.

Os conteúdos desta formação apresentaram, de um modo geral, a possibilidade de ter avançado, no sentido de evitar equívocos no processo, que em nosso entendimento são elementos causais prioritários para a compreensão das questões sociais, políticas, econômicas, ecológicas etc. que facilitariam a leitura crítica da realidade objetiva, favorecendo sua transformação.

Portanto, apresentar o discurso sobre formação unilateral como uma disputa contra hegemônica por dentro de um modelo de educação/formação arraigado nos pressupostos da burguesia, sem pressupor a sua superação é reformismo e, desse modo, não é um processo de transformação do modelo de educação existente, pois “deixa de pé os pilares do edifício” (MARX, 2005, p.154).

A formação em Pedagogia em Altamira, no Estado do Pará, não apresentou as mudanças esperadas pelas necessidades da região. O PARFOR, enquanto programa, não conseguiu desenvolver nos alunos/professores as potencialidades que eles buscavam desenvolver em um Curso Superior realizado por uma Universidade Pública Federal como a UFGA, não conseguiu romper com modelo educacional convencional unilateral e positivista de formar professores.

Defendemos uma formação integral do professor, para que ele possa desenvolver com plenitude sua prática docente, porém a formação oferecida pelo Curso em estudo mostra-se limitado quanto à questão da formação integral.

Dentro das características do Materialismo Dialético, qualquer ideal a ser perseguido, de modo especial na escola e mesmo na universidade ou fora de ambas, a contradição entre o ser e o dever ser é um processo natural e impossível de ser eliminado. Daí a formação docente, no específico do Curso de Pedagogia realizado pela Universidade Federal do Pará, dentro do proposto pela PARFOR em Altamira, ter perdido a oportunidade de proporcionar a formação preconizada em seu PPP, com a qual aquela formação não conseguiu romper com a tendência de harmonizar o antagonismo entre idealismo e realidade objetiva. Caiu no conservadorismo pedagógico, dificultando e, até mesmo, impedindo a criação de condições adequadas para o desenvolvimento de seres humanos com capacidade de pensar e construir criticamente uma sociedade fraterna e solidária.

No âmbito geral da Formação de Professores, os projetos pedagógicos que indicam a promoção humana como seu objetivo principal preconizam, no todo de suas propostas, uma educação de caráter cidadã, participativa, crítica, incluindo nela a formação para a capacidade de pensar, de ter autonomia ética e moral, de trabalhar, de formar para a defesa do meio ambiente e do desenvolvimento sustentável. Consideramos que essas práticas pedagógicas sejam as mais elevadas contribuições que a educação pode dar para a construção de uma autêntica comunidade humana, que busca na educação, particularmente na educação formal de nossos dias, consolidar projetos comprometidos com emancipação humana.

O estudo mostra que as propostas pedagógicas analisadas para referenciarmo-nos no que de novo o PARFOR/UFGPA em Altamira estava oferecendo, confirmava, de certa forma, nossas hipóteses. O Curso de Pedagogia em Altamira também defendia o desenvolvimento de uma “postura crítica” frente à realidade objetiva, todavia se afasta de qualquer possibilidade de uma crítica radical⁵⁶ dessa realidade.

Avaliamos essa situação no campo da educação, no qual as práticas isoladas e individualizadas dos professores que desconhecem o Projeto Político

⁵⁶ Ser radical é agarrar as coisas pela raiz. Mas, para o homem, a raiz é o próprio homem (MARX, 2005, p. 151).

Pedagógico proposto e por não se inserirem nele, auto desarticulam-se, abandonando o objetivo geral a que o Curso se propõe. O trabalho pedagógico em condições adversas não consegue produzir os frutos que dele se espera.

A deterioração das relações teoria/prática, professor/aluno, ensino/aprendizagem, trabalho/cultura, currículo/programas no processo educativo na escola mede-se na mesma proporção das relações que se estabelecem entre homem-natureza, capital-trabalho, salário-mais valia na sociedade, e é necessário analisá-las a partir das causas centrais que as determinam.

Entendemos ser necessário trazer o “ trabalho” para fazer interlocução com nossas descobertas, enquanto categoria central que funda o ser social e na especificidade do trabalho pedagógico do professor. A qualificação desse trabalhador, na formação do Cursos de Pedagogia em questão faz da qualificação do trabalhador uma determinação com especificidade humana.

Para Karan, Pereira e Minasi (2013, p. 4),

Como determinação eminentemente humana, o trabalho é uma categoria central para compreender o modo de produção social e portanto, é ele o mediador, não o único, das relações sociais. E assim o é porque o trabalho é a atividade humana que transforma a natureza e o faz para criar as condições necessárias a reprodução social.

Os autores nos ajudam, neste momento, quando estamos trazendo para nossa tese argumentos que pensamos ser fortes na constituição do vir a ser professor.

O trabalho no Modo de Produção Capitalista é o mesmo do modo de produção de nossa existência. Logo, o PARFOR/UFGA em Altamira mostrou-nos os condicionamentos frente às condições materiais e espirituais de trabalho docente desenvolvido.

É importante colocar em evidência que a existência social de um Projeto de Curso de Licenciatura em Pedagogia, seus currículos e programas não se circunscrevem ao trabalho, a não ser teoricamente esta existência é muito mais do que o trabalho, uma vez que o trabalho é uma categoria social que só existe como parte de um conjunto das relações sociais, tal qual o trabalho pedagógico nas escolas e universidades se tornam fundamentais para o ideal intencional de cidadão que o PPP se propõe e deseja formar.

Considerando o que até aqui foi exposto, é necessário afirmar que o debate no entorno da interdisciplinaridade está longe de se esgotar, e, nem é essa a

nossa intenção, esgotá-lo. Mas, entendemos que é preciso reconhecer, respeitados os limites e as possibilidades da educação, da interdisciplinaridade e da EA, que a EA no Curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFGA pouco impacto político-pedagógico produz na formação dos professores daquela região, pois, a EA não influencia decisivamente a composição curricular do referido curso. Uma vez que se apresenta de forma esparsa, desarticulada e difusa em relação às outras áreas do conhecimento propostas pelo currículo do curso.

A verificação no composto do currículo do Curso de Pedagogia estudado não teve como preocupação o atendimento da Política Nacional de Educação Ambiental, nem tampouco as Diretrizes Curriculares sobre Educação Ambiental. Logo, mesmo insinuando em seu Projeto Político Pedagógico certa preocupação em se inserir nas Políticas Públicas de Educação, como forma de atender as exigências para uma avaliação positiva da oferta, seus programas e bibliografias, bem como o Quadro de Sequência Lógica – QSL – do curso não evidenciou a EA como eixo transversal ou mesmo como conteúdo a ser desenvolvido. Nas possíveis didáticas trabalhadas e nos fundamentos teórico metodológicos dos conteúdos dos Anos Iniciais não figurou como peça universal dos saberes a serem desenvolvidos com crianças do Ensino Fundamental. Menos ainda para o trabalho com a Educação Infantil.

É importante destacar que as poucas vezes que a Educação Ambiental aparece no currículo, se mostra conservadora e diretamente associada a interesses (gerais) econômicos, ecológicos e tecnológicos, sem, contudo, apresentar a dimensão socioambiental, conforme o quadro abaixo nos possibilita avaliar a sua presença nesta formação de professores.

Núcleo de Estudos Integradores
Tópicos Temáticos (opções)
Educação Ambiental
Atividades curriculares
Teorias do Desenvolvimento e Meio Ambiente
Educação e Problemas Regionais
Ecologia e Biodiversidade
Tecnologias em Educação Ambiental no Currículo Escolar

Quadro 5 Componentes curriculares da EA
Fonte: Projeto Pedagógico do Curso.

Quando não se tem a vontade política de atender às necessidades do humano, como a produção e o trato do meio ambiente, como forma de interação entre Natureza, Homem e Realidade para a produção de saberes essenciais à emancipação humana, os Cursos de Formação de Professores, na essencialidade desse estudo sobre o PARFOR/UFPA – Pedagogia em Altamira, parece-nos atender a outros interesses.

Quando um Curso de Pedagogia, em plena Floresta Amazônica, opta por não evidenciar o contexto integral de seu bioma, como leitura de mundo a ser realizada, para se situar na realidade, desloca saberes da centralidade da formação ou os troca por outros, impede ou mesmo dificulta a cada aluno/professor desenvolver a possibilidade de compreender, como uma polifonia cristalina, as múltiplas vozes que se ouvem em todos os tempos nos mais diferentes cantos do mundo. Professores para quê?

Loureiro oferece respaldo às nossas descobertas nesse estudo, quando se trata de salientar as “situações limites” que precisam ser problematizadas, para que se encontre o lugar da EA nos diferentes currículos escolares e principalmente nos de formação de professores.

Dizemos isso pois investigando a presença da EA no currículo formador de professores, não a encontramos com a devida ênfase que o PNEA e as DCNEA dizem que ela ocupa.

Diz Loureiro (2003, p.48-49) que:

No campo acadêmico, [...] [as] Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras não possuem, em geral, uma ação institucional clara e definida para a área, apesar das orientações do MEC e de outras instâncias governamentais neste sentido. O que existe, tirando raras exceções, são núcleos disciplinares ou multidisciplinares que, muito mais por iniciativa de um ou de alguns poucos docentes e pesquisadores, promovem a produção acadêmica, cursos de extensão, de especialização e linhas de pesquisa em programas de pós-graduação *stricto sensu*, contudo, neste contexto de proposições oriundas de grupos específicos de profissionais do nível superior, sem uma ação abrangente, aberta à participação social e institucional.

Caminhando dentro de nossos achados com essa pesquisa ratificamos o que Loureiro aponta, sem dela falar, para a necessidade de organizarmos Currículos e Programas compatíveis com a atualidade e o necessário ao desenvolvimento de uma educação emancipatória. A questão do trato da natureza e do meio ambiente por nós produzido exige de todos outros conhecimentos, para uma relação “equilibrada” conosco e com a natureza. Isto ficou marcante pela forma como os

professores/alunos do Curso de Pedagogia enfrentavam e reagiam às alternativas de aprendizagem oferecidas no todo do curso.

A pesquisa nos remete a pensar, dentro do necessário a ser apreendido, a função social da universidade, já que a Universidade Brasileira não cumpre, hoje, algumas de suas funções sociais que são intransferíveis, como a pesquisa e a própria formação de professores. Ambas precisam ser rapidamente resgatadas, como apontou nosso estudo em Altamira, caso contrário os esforços pela democratização do país se frustrarão.

Loureiro citado acima nos mostra o que já vínhamos constatando: a criação de viabilidades de certos saberes serem trabalhados por guetos de interesses, ilhas disciplinares, que promovem o anúncio de suas preocupações. Como a EA é preocupação de poucos na academia e nas redes públicas de Educação Básica, ela está fadada a não se fazer presente no todo pedagógico.

A formação PARFOR/UFPA em Altamira, com o Curso de Pedagogia, para atender a necessidade de qualificação/titulação de professores para a Educação Básica, embora pensado com um referencial adequado para um Curso de Pedagogia, manteve no seu conteúdo formal a pouca exigência que os docentes dessa habilitação geralmente tratam seus discentes. A falta de austeridade, permitindo um pensamento superficial diante da dimensão dos problemas da natureza com a intervenção humana, associado à ausência da EA no todo da formação, torna-se impossível pensar a Educação, sem tratá-la junto com os demais problemas advindos das relações humanas nesta sociedade capitalista.

Constatamos que, mesmo sendo o Curso de Pedagogia pensado como meio de atender uma necessidade, com peculiaridade ímpar, tanto em termos de seu funcionamento como dos seus sujeitos, a formação não contemplava, pela forma como se desenvolvia, formar um professor como agente de transformação da sociedade, na qual não precisasse ser um mero professor de coisas.

Nosso estudo apresentou como centralidade encontrar o desenvolvimento de saberes da EA crítica como referência para uma Educação formadora de agentes sociais e não necessariamente um agente de continuidade. Em outros termos, uma peça de um “aparelho ideológico de estado”. Isso nos indica a necessidade urgente de formar professores para uma função bem mais ampla do que o mero repetidor de aulas, que nem questiona o porquê de aprender o que aprende e ensinar o que

ensina. Isso torna o professor parte passiva no processo e faz o mesmo com seu aluno.

Segundo Bourdieu e Passeron (2012, p.134), a educação formal, [...] “realiza a função social de conservação e sua função ideológica de legitimação” do *Status quo* da classe ou grupos dominantes. Todavia não é esta a função da universidade na contemporaneidade. Talvez o que falte ao professor seja assumir sua consciência de classe. Essa consciência necessária pode ser observada como ausente na proposta política do Curso no seu todo.

No elenco bibliográfico das disciplinas do Curso de Pedagogia em Altamira, desenvolvido pelo PARFOR/UFPA não constava o estudo ou mesmo a leitura dos autores citados acima. É um sintoma da noção de monodisciplinaridade que resulta na fragmentação cada vez maior dos campos do conhecimento, eliminando qualquer esforço de articulação entre temas da mesma área ou de áreas afins que possam superar e resolver as limitações impostas e condicionantes da e pela ideologia dominante. O controle social do Estado é tão poderoso que intervém, também, nas formas de representação social do professorado.

Para Loureiro (2003, p.38) a educação hegemônica é conservadora porque é um:

[...] processo educativo [que] promove mudanças superficiais para garantir o *status quo*, a alteração de certas atitudes e comportamentos, sem que isso signifique incompatibilidade com o modelo de sociedade contemporânea em que vivemos. São alterações ocorridas no campo psicológico, ideopolítico e cultural, melhorando certos aspectos, minimizando ou compatibilizando outros pelo acúmulo de conhecimento e pela defesa de valores dominantes (entendidos como universais), adequando sujeitos individuais e coletivos a padrões, tradições, dogmas e relações de poder vistas como "naturais" no sentido de a-históricas.

Na concepção da Educação Ambiental crítica e emancipadora, que defendemos, e que ainda não acontece na formação de professores, notadamente verificada no Curso de Pedagogia realizada pela Universidade Federal do Pará pelo modelo PARFOR, a prática pedagógica precisa ser uma proposta às reais necessidades humanas, à nossa realidade concreta, aqui e agora, interpretada e refletida hoje, com vistas para o amanhã.

Constata-se, entretanto, com poucas exceções, que a educação formal burguesa, hegemônica, assume a função de conservação e legitimação do *habitus* da classe ou grupos dominantes e considerando o lugar que a EA ocupa no Projeto Pedagógico, podemos concluir que, dentro da proposta de formação de professores,

perpetrada pelo curso de Pedagogia UFPA/PARFOR em Altamira, assume e reforça o caráter conservador da educação formal burguesa e legitima práticas pedagógicas e políticas que inviabilizam o desenvolvimento do processo de emancipação da própria educação e em particular da EA.

5.1.5. Educação Ambiental Transformadora

A EA emerge no cenário brasileiro como sinônimo “natural” de educação transformadora. Isso se liga à concepção de Educação Libertadora preconizada por Paulo Freire, na busca de vivenciar a vocação ontológica dos seres humanos.

Ao buscar identificar a presença da EA na Formação de Professores – Curso de Pedagogia PARFOR/UFPA – em Altamira, na pesquisa desenvolvida por nós, como saberes necessários, não só a prática docente, mas as práticas sociais em geral, encontramos em Loureiro (2003, p.38) dizeres que nos orientou para observar o Curso no seu todo.

Loureiro (2003, p.38) nos diz que:

Quando se fala em Educação Ambiental, logo se imagina que esta é intrinsecamente transformadora, por ser uma inovação educativa recente que questiona o que é qualidade de vida, reflete sobre a ética ecológica e amplia o conceito de ambiente para além dos aspectos físico-biológicos. Contudo, isto não é uma "verdade automática". (LOUREIRO, 2003, p.38)

Essa afirmação de Loureiro, todavia, não tem recebido respaldo necessário para que a EA se constitua em saberes necessários para uma qualidade de vida sustentável. Mesmo sendo algo recente, a EA nos currículos escolares e na formação de professores já se apresenta desgastada, pelo próprio fato de não conseguir ocupar o espaço que a PNEA e as DCNEA indicam.

Confirmamos em nosso estudo que a EA está ausente, não só na proposta do Curso, mas na prática docente, uma vez que a bibliografia das disciplinas não faz referências à EA. Isto leva ao desgaste da EA com a função transformadora da realidade.

Trazemos novamente Loureiro para nos ajudar a explicar os prováveis motivos pelos quais a EA não tem tido o espaço para se constituir transformadora. As condições que Loureiro exige para a Educação ser transformadora, não é a opção de que dispõem, na maioria das vezes, os Cursos de Formação e que expressam em suas práticas.

Diz ele:

Educar para transformar é agir conscientemente em processos sociais que se constituem conflitivamente por atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual. Educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em suas especificidades. A práxis educativa transformadora é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando a superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade contemporânea. (LOUREIRO, 2003, p.42)

A anunciação retórica da transformação não faz da educação, e particularmente da EA um agente transformador, pois esse é um processo que exige uma *práxis* comprometida com a modificação radical da realidade concreta, ou como diz Marx na Tese sobre Ludwig Feuerbach, na obra Ideologia Alemã (2009, p.122), não basta construir uma *práxis* idealista que tem como centralidade apenas a interpretação do mundo, é necessário transformá-lo.

Assim, acompanhando a compreensão de Loureiro, também afirmamos que:

[...] uma Educação Ambiental Transformadora não é aquela que visa interpretar, informar e conhecer a realidade, mas busca compreender e teorizar na atividade humana, ampliar a consciência e revolucionar a totalidade que constituímos e pela qual somos constituídos. [...] Não basta também atuar sem capacidade crítica e teórica. O que importa é transformar pela atividade consciente, pela relação teoria-prática, modificando a materialidade e revolucionando a subjetividade das pessoas. (LOUREIRO, 2003, p. 44)

Nesse sentido, a dimensão da transformação implica em ação consciente sobre a realidade; essa ação consciente exige dos sujeitos o desenvolvimento de uma *práxis* fundamentada sob a base consistente da relação teoria-prática, cuja finalidade deve ser sempre a ruptura com o modelo de sociabilidade fundado na expropriação e valorização do *Status quo* da classe ou grupos dominantes.

Isso nos leva à convicção de que inserir a EA nos currículos escolares e de formação de professores é para fazer de seus saberes ações transformadoras, isto é, ir além da reedição das práticas tradicionais.

Considerando essa premissa, podemos afirmar, pelas análises e estudos realizados na proposição contida no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do UFPA/PARFOR, que em Altamira se prioriza uma formação cuja *práxis* não consegue anunciar a transformação radical do modelo de sociabilidade

dominante em nossa sociedade, vai somente até aos clichês que nunca conseguem se realizar.

Destacamos do Projeto Político Pedagógico do Curso o seguinte:

Este projeto tem como base a preocupação e a acuidade com um novo modelo de ensino, propondo um currículo atual, condizente com as transformações da realidade mundial, nacional, regional e local, a partir de uma inter-relação de conhecimentos e estratégias pedagógicas complementados por novas tecnologias de ensino, pesquisa e extensão, com vista a possibilitar ao formando, como sujeito do processo, o enfrentamento dos desafios sociais, éticos e científicos da profissão docente. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2010, p.3)

Este destaque que fazemos do PPP do curso nos leva a pensar que realmente a função social do Curso de Pedagogia desenvolvida pela UFPA/PARFOR em Altamira está diretamente associada ao processo de reprodução do modelo social vigente, cuja preocupação central consiste em propor um modelo de ensino “condizente com as transformações da realidade”, sem oferecer alguma indicação de problematização ou mesmo contestação a esse modelo vigente.

Assim, o objetivo dessa formação está em possibilitar que os egressos sejam capazes de: “compreender/interpretar a realidade política, social, econômica e educacional brasileira[...]” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2010, p.10); uma ação abstrata desprovida de prática com caráter transformador.

Nesse modelo conservador de formação, a EA tem como finalidade desenvolver ao longo da formação a “consciência” de defesa do meio ambiente saudável, comprometido com o bem-estar dos seres humanos e o desenvolvimento da ciência (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2010, p.23). Porém, vale destacar que não há no Projeto Político Pedagógico do Curso qualquer referência ao que seja sustentável ou saudável; um indicativo que a pretensa EA proposta não está relacionada a uma *práxis* comprometida com a superação do modelo de sociabilidade capitalista, diretamente associado ao mercado e conseqüentemente ao consumo.

Buscamos para nos ratificar a advertência que Loureiro nos faz quando diz:

A Educação Ambiental não tem a finalidade de reproduzir e dar sentido universal a valores de grupos dominantes, impondo condutas, mas de estabelecer processos práticos e reflexivos que levem à consolidação de valores que possam ser entendidos e aceitos como favoráveis à sustentabilidade global, à justiça social e à preservação da vida. Este ponto merece todo destaque, posto que não é incomum observarmos projetos de Educação Ambiental junto a programas governamentais ou não governamentais serem promovidos com o objetivo de levar determinados

grupos sociais a aceitarem certos padrões culturais e comportamentais, e a assumirem certos problemas como prioritários. (2003, p.46)

Em nossa formação como pesquisador e por pretendermos uma EA transformadora da realidade objetiva, insistimos que ela precisa urgentemente se apropriar de práticas pedagógicas com objetivo de transformá-las em práticas políticas, cujo fim seja a emancipação humana.

Em análise minuciosa do Projeto Político Pedagógico não conseguimos encontrar expresso nos documentos do curso esse tipo de prática. Temos entendido com Loureiro (2004, p.81) que “A Educação Ambiental Transformadora enfatiza a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos e refletimos, transformando a realidade de vida”.

Por estarmos convictos de que a educação, em sua ontologia, seja um processo libertador, este deve subsidiar os sujeitos da ação formativa a resgatarem e a exercerem ação-reflexão-ação autônoma, consciente e voltada para os interesses individuais e coletivos.

Todavia, é essencial considerar, mesmo na distante Altamira, não é possível negar que as instituições educacionais em geral, especificamente a UFPA/PARFOR, refletem o seu tempo e buscam atender às demandas do regime social determinado e “se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como corpo estranho inútil” (PISTRAK, 2011, p.23). Sabemos, enquanto pesquisador materialista dialético, que neste regime econômico em que vivemos, essas Instituições Educacionais se constituem como arma ideológica a serviço da classe ou grupos dominantes. Entendemos que para a educação, em particular a EA, se se pretender transformadora, faz-se necessário emancipar-se do jugo dessa dominação e colocar-se a serviço da transformação radical da sociedade.

Nossa pesquisa, para além do que nos propusemos a investigar, vem ratificando a posição de que a formação em geral e a de professores em particular em uma sociedade capitalista como a nossa, precisa ser entendida como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com reprodução, regulação e legitimação do sistema social, entre outras; ao mesmo tempo em que celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo do trabalho como o mundo da cidadania. Com isso, queremos dizer que a Educação, enquanto prática formativa

pode desempenhar dois papéis: ser arma e instrumento de adaptação às relações vigentes ou de sua transformação.

A análise dos documentos que orientaram todo o desenvolvimento do Curso de Pedagogia em Altamira nos permite dizer que a educação traz em sua essência um caráter ideológico, que precisa ser identificado e modificado se pretende a real emancipação humana. O PARFOR, enquanto política pública de formação continuada, ou até mesmo inicial para professores, não está livre de filiação a movimentos de manutenção do *status quo*, de conservação da sociedade vigente ou ao movimento revolucionário de transformação e superação do atual estado de coisas, do quadro social. Em Altamira, a pressão do conjunto sociopolítico e econômico da região impediu, de certa forma, uma ampla filiação do PARFOR ao movimento de transformação pelo modo como ele lá se constituiu.

Dessa forma, é necessário considerar que uma educação transformadora deve estar inter-relacionada com as dimensões econômica, política, estética e cultural da sociedade. É indispensável para uma formação revolucionária considerar o mundo do trabalho como estratégia de explicitação de suas necessidades da formação de educadores.

O que constatamos no curso de Pedagogia da UFPA/PARFOR em Altamira é ter sido ele mais um instrumento de adaptação às relações vigentes, do que libertador, ou seja, um curso cuja intencionalidade consistiu em manter o arbitrário cultural da classe dominante e a negação das reais necessidades da classe trabalhadora e grupos sociais e as necessidades específicas da região Transamazônica, ignorando as dimensões econômica, política, estética, ecológica e cultural dos mesmos.

Daí que seja necessário pensar, em nosso entendimento, que toda e qualquer formação profissional, destacando nesse estudo a formação de professores para a Educação Básica (como um problema político) é incapaz de escapar aos debates sobre igualdade e justiça que atravessam a sociedade; assim, deve exigir que a formação crie um espaço de análise crítica da realidade e da sua desmistificação.

Lenin em discurso proferido em 14/01/1919 no II Congresso Internacional de Professores na Rússia afirmou que uma das:

[...] hipocrisias da burguesia é a crença segundo a qual a escola pode ser apartada da política. Vocês sabem tão bem quão falsa essa crença é. A

própria burguesia, a qual advoga esse princípio, faz sua própria política burguesa a pedra angular do sistema escolar, e tenta reduzir a escola ao treino de servos dóceis e eficientes à burguesia, reduzir a educação universal para o fim de treinar servos dóceis e eficientes para a burguesia, ou escravos e instrumentos do capital. A burguesia nunca pensou em dar a escola o sentido de desenvolver a personalidade humana

Nesse sentido, a educação enquanto complexo ideológico cujo objetivo central é atuar no processo de transformação da sociedade não pode existir negando as necessidades gerais da humanidade e universalizando a particularidade de uma classe ou grupos dominantes.

A formação de pedagogos – professores que atuarão na Educação Básica da região de Altamira e dessa forma, transpondo para o fenômeno Material – por desconsiderar o significado da política que o criou, não ousou apreciar os saberes que a natureza em seu desenvolvimento socioambiental com os seres humanos, estão a questionar as práticas formativas. Estes saberes estão nos dizendo o que Lenin falou no I Congresso do Ensino em 25 de agosto de 1918: [...] “a escola fora da vida, fora da política, é uma mentira”.

No caso específico do Curso de Pedagogia/PARFOR, na região transamazônica, não poderia ficar sem os resultados de pesquisas na área, para que pudessem trabalhar os conhecimentos, em sala de aula, no estado em que ele se encontra e no momento em que ele é ensinado. A ausência dos saberes referências da EA na formação de professores desatualiza nos processos de aprendizagem, a produção de conhecimentos necessários para indagação e investigação do próprio processo de ensino.

A falta de atendimento de necessidades básicas de conhecimento, como EA para a relação natureza-homem-Sociedade, faz com que o PARFOR/UFPA em Altamira cumpra, como mostrou nossa pesquisa, outra função social, bem mais específica daquela que temos defendido como ato político. Pensar uma formação que promova mudanças exige o pensar politicamente.

Na formação dos professores desenvolvida pela UFPA/PARFOR/Pedagogia/Altamira, as disciplinas responsáveis pela integralização da EA no currículo empreendem um discurso que legitima o projeto desenvolvimentista, sustentável, legalista e individualista da classe ou grupos dominantes da riqueza natural da Amazônia.

Assim, dar o foco de EA, com um discurso pautado nas responsabilidades individuais e na “democratização” das responsabilidades e na “conscientização” dos indivíduos, sem, contudo, questionar as causas motivadoras dos desequilíbrios socioambientais, necessários a serem discutidos como processo de formação crítica do curso de Pedagogia, mostrou o equívoco do uso da Educação Ambiental, pois indicou que o professor deve manter uma atitude conscientizadora, com neutralidade ética com relação aos problemas da vida e com relação aos valores, como se isso fosse possível.

A partir de nossa análise, das interpretações e compreensões das contradições que se desenvolviam na formação realizada pelo PARFOR/UFPA em Altamira, estamos digerindo a ideia de que a EA, na formação de professores neste Curso de Pedagogia, mantém profundos vínculos com uma concepção conservadora de educação, nutrindo relações estreitas com um modelo de sociabilidade ajustado ao discurso da inovação, do desenvolvimento sustentável compatibilizado ao modelo social vigente impresso pelos objetivos do Capital, com forte inclinação ao ecologismo conservacionista e voltado para economia verde.

Nesse sentido, a EA veiculada nesta formação de professores, embora com pouca expressividade no currículo, atua no processo de reprodução do modelo de relações sociais individualistas e pragmáticas próprias da sociedade capitalista.

A EA como saberes transversais nas disciplinas e programas que formam os currículos formadores de professores precisa ser desenvolvida com uma competência pedagógica tal que supere os truques didáticos, as posturas paternas e amistosas que os educadores aprendem como metodologia de ensino. A EA é, também, uma compreensão geral da situação em que professores e alunos se encontram no e com o mundo, ligados pela consciência dos objetivos gerais e específicos que o professor tem em comum com seu aluno.

5.1.6. Educação Ambiental e Currículo

Ligar a Educação Ambiental ao Currículo, seja ela qual for, remete à compreensão da cumplicidade que ambos desenvolvem na Formação de Professores, principalmente quando esta é para atender à Educação Básica.

Os estudos sobre currículo⁵⁷ apontam que esse é um instrumento normativo da educação formal disputado por intelectuais de segmentos sociais distintos, associados a classes ou grupos sociais diferentes com interesses ideológicos⁵⁸, políticos, sociais, econômicos e culturais divergentes.

Assim, podemos afirmar que o currículo é um instrumento político e pedagógico constituído de uma intencionalidade definida, sendo essa explícita ou não; que se apresenta como a síntese das relações sociais vigentes.

Nesse sentido, afirmamos que o currículo no âmbito da educação formal é um espaço de poder e de consolidação do *habitus* da classe ou grupo social dominante, cuja função, neste modelo de sociabilidade, é a reprodução da consciência social da classe burguesa.

Foi com esta compreensão que realizamos a investigação da representação social que o Currículo do Curso de Pedagogia realizado pelo PARFOR/UFPA em Altamira assumia como Formação de Professores para a educação Básica.

Baseamo-nos em pensadores do Currículo e de sua organização para identificarmos as contradições marcantes do desenvolvimento didático pedagógico dos conteúdos referenciados como formadores de professores para aquele fim.

Sacristán (2000) e Apple (2000, 1982) nos dizem que o Currículo não só prepara as pessoas como também prepara o conhecimento, nesse sentido questionamos em nossa pesquisa “que preparo o currículo do Curso de Pedagogia em Altamira propôs?”

⁵⁷ Entendemos currículo como uma construção social de caráter institucional e intencional cuja finalidade consiste na reprodução ideológica, política, cultural, ética, moral, epistêmica e econômica de uma determinada classe ou grupo social. Portanto, um espaço de contradições, controle e em constante disputa.

⁵⁸ Nossa concepção de ideologia está ancorada no pensamento de Mészáros que nos afirma: “...a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas sociedades de classe. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como consciência prática inevitável das sociedades de classe, relacionada com a articulação de conjunto de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se entrelaçam conflituosamente manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente autônomos (mas, é claro, de modo algum independentes), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social. Uma vez que as sociedades em questão são elas próprias internamente divididas, as ideologias mais importantes devem definir suas respectivas posições tanto como “totalizadoras” em suas explicações e, de outro, como alternativas estratégicas umas às outras”. (MÉSZÁROS, 2012, p.65)

O currículo sendo uma *práxis* e não um objeto estático, que precisa ser pensado a partir de uma proposta política pedagógica coerente de organização da produção do conhecimento, necessários para uma aprendizagem inquestionável a vistas das crianças e jovens, não pode se esgotar no imediatismo dos projetos das escolas e cursos acadêmicos.

As disciplinas, os programas e os conteúdos, como núcleo do currículo não podem ficar reféns das modelagens de grupos seletos que participam de Comissões de Cursos. O currículo precisa se tornar uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que a ele se submetem.

Enquanto *práxis*, o currículo é resultado das múltiplas determinações sociais de caráter teleológico, constituindo-se na síntese dessas relações. Assim, o currículo deste Curso também se apresenta como espaço de contradições ideológicas, sendo, portanto, um espaço de conflitos político, epistêmico, cultural e, sobretudo, de classe.

Embora reconheçamos o currículo como elemento determinante na formação de professores, ele não pode ser confundido como elemento determinante na constituição da sociedade, pois na realidade, não é o currículo que molda a sociedade, e sim são as determinações sociais que moldam o currículo; esse sim, expressa as próprias contradições da sociabilidade em vigência. E nisso se condiciona a formação de professores.

É também importante ressaltar que o currículo é uma particularidade da educação formal que enquanto tal constitui-se em totalidade que necessita ser analisada e compreendida com objetivo de desvelar o fenômeno estudado.

No caso específico de nossa investigação, a EA no currículo da formação de professores no Curso de Pedagogia do PARFOR/UFPA em Altamira, o currículo expressou conflitos entre interesses de presenças de conteúdos prioritários e de omissões de outros, entre perspectivas epistêmicas, visões de mundo e de ser humano e de formação de professores propriamente dita entre outros, dificultando o estabelecimento de um currículo que não molde, produza e reproduza formas de consciência que permitem a manutenção e o controle social.

É importante destacar que a constituição do currículo está diretamente relacionada/ligada à função social da educação e, particularmente, da educação

formal na sociedade; logo, o currículo é “determinante” daquilo que propõe. Assim, não podemos idealizar que a educação *per se* seja capaz de organizar a sociedade. A educação enquanto complexo ideológico ajuda a organizar a sociedade de acordo com os interesses dominantes dela.

Mesmo compreendendo que o currículo da Formação de Professores pelo PARFOR/UFPA em Altamira apresentava contradições marcantes quanto ao ideal intencional que o projeto Político Pedagógico do curso preconizava, admitimos, junto a pensadores que nos subsidiam, que a educação no seu todo e as formações de professores como parte desse todo, está direcionada, com nos diz Lukács (2013), para formar no homem uma prontidão para decisões alternativas de determinado feitio.

A partir de Paulo Freire, mais propriamente, admite-se que a Educação não é alavanca da transformação social, porém sem ela a transformação não acontecerá. Admitir a limitação da educação e, particularmente, da Educação formadora de professores, como temos entendido a educação, na totalidade de suas relações, quer quando reproduz os valores da sociedade burguesa, dificultando a luta para transformá-la, não implica em desconsiderar sua importância no processo de sociabilização dos indivíduos e organização da sociedade. Porém ajuda a compreender que o currículo é um elemento da educação formal em relação contínua com a função social da educação no processo de organização das sociedades e suas relações com outros complexos e interesses sociais.

É nesse sentido que afirma Pistrak (2011, p.23):

Na medida em que a escola não é um fim absoluto, também não pode ter finalidades educacionais absolutas, e por isso mesmo não teria condições de criar uma individualidade harmônica abstrata, baseando-se em métodos invariáveis ditados pela ciência da criança (psicologia e pedagogia) para realizar seus objetivos. A escola refletiu sempre seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinando e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil.

Dessa forma, é preciso considerar a relação direta existente entre a função social da educação formal, o currículo e o processo de sociabilidade dos indivíduos e a formação de professores na Educação Básica; considerando que essa relação é administrada e controlada pelas instituições educacionais no contexto de uma sociedade regida pelo capital; entendendo o capital como relações sociais e como não coisa (LESSA e TONET, 2012), (LESSA, 2014) e (MÉSZÁROS, 2011).

É a partir da relação entre função social da educação formal e currículo, no contexto de uma sociedade capitalista, que apresentamos nossa análise sobre o processo de secundarização da EA no currículo do curso de Pedagogia da UFPA/PARFOR em Altamira.

5.1.7. Secundarização da EA na Formação de Professores

A partir da análise do Projeto Político Pedagógico, das ementas das disciplinas, dos programas e das bibliografias contidas no documento aprovado pelos Conselhos da Universidade Federal do Pará, podemos afirmar que a presença da EA no currículo do Curso de pedagogia desenvolvido pelo PARFOR/UFPA em Altamira se constituiu como conteúdo secundário e com quase nenhuma expressividade.

Das 52 disciplinas oferecidas no Quadro de Sequência Lógica (QSL) do curso apenas 01 faz referência a EA, o que não quer dizer que esta disciplina trate a EA com prioridade ou dedique nela conteúdos específicos de Educação Ambiental - Fundamentos Teórico- Metodológicos do Ensino de Ciências. Isso representa em termos relativos à presença da Educação Ambiental a exatamente 1.92% do total de horas do curso.

Ainda é importante destacar que a ementa da disciplina não faz nenhuma referência quanto aos objetivos da disciplina e nem qual ou quais as razões que justificam a presença da EA na grade de conteúdos. Ela aparece com conteúdo de ciências, enquanto somente natureza biológica, descartando a relações e ligações da Natureza–Homem–Meio Ambiente.

Quando consideramos os tópicos temáticos, como organização de fundamentos teóricos metodológicos constituintes do Núcleo de Estudos Integradores, a presença da EA no todo do currículo é 10.52% (340 horas).

No caso específico do tópico temático da Educação Ambiental, a ementa apresenta-se estruturada em quatro eixos: 1- Teorias do desenvolvimento e Meio Ambiente (A relação homens x natureza, o desenvolvimento sustentável e as políticas de intervenção econômica, o debate entre as teorias de proteção e conservação da natureza, naturezas x sociedades, proteção da natureza e proteção da sociedade), 2- Educação e Problemas Regionais (A intervenção humana na natureza e os problemas para os recursos naturais e as populações tradicionais, a

implantação e os impactos dos grandes projetos na Amazônia, as ações socioeducativas e os desafios socioambientais), 3- Ecologia e Biodiversidade (Fundamentos de Ecologia, níveis de organização, Indivíduos, população e comunidade, sistema biológico e ecossistema, fatores ambientais e genéticos que afetam a biodiversidade), 4- Tecnologias em Educação Ambiental no Currículo Escolar (Educação Ambiental: sua evolução histórica e conceitual, vertentes da Educação Ambiental, alternativas metodológicas para inserção da Educação Ambiental no currículo escolar, tecnologias educacionais: instrumentos para o fazer pedagógico da Educação Ambiental).

Mesmo sendo um aumento expressivo quando comparado à presença da Educação Ambiental nas disciplinas que compõem o Núcleo de Estudos Básicos e o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, esses números continuam revelando a pouca expressão da EA no currículo do referido curso.

Quando se trata de conteúdos próprios e específicos, ficamos apreensivos, porque sentimos a EA como conteúdos de práticas que emergem em cada momento que estiverem envolvidos os seres humanos no trato com a natureza, quer seja ela "*in natura*" como boa parte da Amazônia, quer seja ela já transformada pelo trabalho humano.

As análises que realizamos para compreender o Curso de Pedagogia em Altamira desenvolvido pelo PARFOR/UFPA e sua vinculação com aprendizagens provindas da EA foram orientadas pelos estudos desenvolvidos no Curso de Doutorado, nos quais tomamos ciência, pelas discussões nele desenvolvidas, que é importante considerar o caráter "situado" da cognição, como o pertencimento dos sujeitos ao meio.

Consideramos a situação de Altamira na Região Amazônica como uma territorialidade expressiva para a cognição da EA, reforçado pelos mandos da legislação. Pensávamos em nossas hipóteses e objetivos na ligação indissociável entre produto da atividade docente, a cultura e o contexto no interior da qual a EA precisa ser exercida.

Nesse foco, os Tópicos Temáticos da EA não são suficientes para a organização e sistematização de conhecimentos sem que se constitua como relações no interior de contextos precisos da formação daqueles alunos/professores.

Temos entendido a EA no currículo da escola ou na formação de professores como pensamentos e conhecimentos provindos de relações entre as pessoas engajadas em práticas no e com um mundo social e culturalmente estruturado. O contexto em que se realizou a formação desses professores não poderia ser visto como um recipiente vazio dentro do qual se inseriria o agir humano, mas como um conteúdo a partir do qual esse agir tomaria forma.

Pareceu-nos que o Currículo do Curso desenvolvido em Altamira pelo PARFOR/UFPA não considerou a realidade socioambiental, a cultura e o contexto como conteúdos da prática social e pedagógica a ser desenvolvido junto aos conteúdos universais e específicos da formação docente.

Loureiro colabora com o nosso modo de pensar, quando, de forma mais geral, alerta-nos que nossas premissas não são exclusivas da generalidade da formação desenvolvida pelo PARFOR/UFPA em Altamira.

Diz-nos ele que, no todo do campo acadêmico, também não encontramos proposições, ações, práticas consideradas próprias para a EA.

Loureiro (2003, p.49), nos faz observar que as,

Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras não possuem, em geral, uma ação institucional clara e definida para a área (Educação Ambiental), apesar das orientações do MEC e de outras instâncias governamentais neste sentido. O que existe, tirando raras exceções, são núcleos disciplinares ou multidisciplinares que, muito mais por iniciativa de um ou de alguns poucos docentes e pesquisadores, promovem a produção acadêmica, cursos de extensão, de especialização e linhas de pesquisa em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

O trato inadequado dessa questão leva, algumas vezes, à mudança no discurso dos educadores, com incorporação de “chavões”, enquanto suas práticas permanecem inalteradas. Desta forma, temos observado na fala dos professores e de seus formadores, a possibilidade de compreender que a adoção de um modismo teórico, tal como vem sendo tratada a EA na escola ou fora dela, não irá solucionar as contradições emergentes das relações seres humanos-natureza, menos ainda nas relações ensino e aprendizagem na Educação Básica e no ensino Superior.

Para Loureiro (2003, p.48):

A falta de percepção da Educação Ambiental como processo educativo, reflexo de um movimento histórico, produziu uma prática descontextualizada, voltada para a solução de problemas de ordem física do ambiente, incapaz de discutir questões sociais e princípios teóricos básicos da educação.

Essa falta de ação efetiva e consistente por parte das Instituições de Ensino Superior em relação à EA revela, além da pouca expressividade, a incapacidade que a EA tem de influenciar ou impactar política e pedagogicamente as práticas desenvolvidas não só no curso estudado, mas de modo geral em todos os demais.

Nesse sentido, podemos afirmar que, no plano político e pedagógico, a EA pouco tem contribuído na formação dos alunos/professores do Curso de Pedagogia do UFPA/PARFOR em Altamira, já que não se encontra integralizada ao currículo do referido curso.

A integralização por nós entendida aconteceria se a EA constituísse ou fosse considerada aspecto central da relação Educação e Poder, que tem que permear toda a formação. Temos discordado da presença da EA como disciplina isolada no currículo. Para nós ela é parte de todas as áreas do conhecimento, pois tem sua origem na prática social dos homens, que são relações destes com a natureza, num processo de transformação de ambos.

O fato de pouco contribuir no plano político e pedagógico do curso não tira da EA, sobretudo no contexto da formação de professores na Região Amazônica, a sua importância no processo de reprodução ideológica dos interesses das classes ou grupos dominantes.

A própria presença da EA no currículo, ainda que com pouca expressividade, legitima o discurso da sustentabilidade, responsabilidade social e transformação. Um discurso construído e consolidado sob uma base reformista que não vislumbra a perspectiva de ruptura com o modelo social capitalista. Assim, de forma indelével, a EA aparece no currículo enquanto discurso ideológico que fomenta práticas pedagógicas e políticas pragmáticas associadas ao discurso da liberdade e das possibilidades de desenvolvimento.

Nos respaldamos em Rössler (2004) para ratificar nosso entendimento, sobre a que interesse serve a formação do PARFOR/UFPA em Altamira. A partir das interpretações e análises desenvolvidas neste estudo, tem nos possibilitado também a dizer que:

O discurso educacional contemporâneo está impregnado por fraseologia ideológica que tenta embelezar as relações no interior da escola e das salas de aula. Nossos dirigentes e seus representantes no âmbito da educação costumam falar da busca por formar seres humanos melhores. Melhores de um ponto de vista intelectual, afetivo e social. Homens livres, adequados às novas exigências da sociedade moderna, do novo milênio – que saibam

fazer (saber fazer), que saibam aprender (aprender a aprender) e pensar criticamente por si sós; agir livremente, com competência, habilidade e responsabilidade. Enfim, falam de novos homens adaptados ao novo mundo, cabendo à educação o papel de melhorá-los, ou seja, de produzi-los. (2004, p.79-80)

Nessa perspectiva, a EA no currículo do Curso de Pedagogia/PARFOR/UFGA/Altamira está alinhada aos interesses do mercado de trabalho, haja vista que a EA ocupa um espaço significativo nos projetos dos grandes empreendimentos. Portanto, a EA presente no referido curso assume como premissa central desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem a adequação dos seres humanos ao modelo atual de sociabilidade.

Estamos convictos de que é muito difícil formar professores críticos e comprometidos com a natureza e a emancipação humana, apenas com reflexões isoladas e fragmentadas da realidade. O desdobramento de políticas de formação de professores com a ausência do meio ambiente tem sido desastroso, pois as diretrizes seguidas, de cunho neoliberal levarão à perda total de “controle” dos professores sobre seu exercício profissional.

Segundo Rossler (2004, p.81):

Trata-se da formação de indivíduos cognitivamente adaptados à realidade social contemporânea: globalizada, tecnológica, informatizada, em constante transformação e determinada pelas necessidades imediatas, pragmáticas e mutantes do mercado. (2004, p.81)

A perspectiva da educação nesse modelo é estritamente de adequação dos seres humanos às exigências ideológicas e materiais do capitalismo. A EA, nesse modelo conformista, impede ou mesmo dificulta aos profissionais da educação a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e a luta contra tentativas de constantes disfarces e escamoteios para desmembrar a sólida formação política da formação do professor, como tem defendido a “Escola sem Partido”.

A ausência dessa sólida formação social e política se resume ao instrumento ideológico a serviço da reprodução do modelo em questão. Uma EA fetichizada e alienante focada no pragmatismo imediatista do modo de produção capitalista. Portanto, a formação do educador ambiental, também precisará se dar a partir de uma sólida formação política e social, uma vez que estamos considerando que não basta sermos competentes para que sejamos educadores e educadores

ambientais. É o grau de consciência política que determina se somos ou não educadores ou mesmo educadores ambientais.

6. Algumas Considerações

Quando assumimos o compromisso de investigar a Formação de Professores no Curso de Pedagogia desenvolvida pela Universidade Federal do Pará dentro da estratégia da Política Pública do PARFOR em Altamira, já imaginávamos os desafios, as dúvidas que precisaríamos superar ao longo de nossa caminhada para conseguirmos conhecê-la de forma contundente.

A presente pesquisa não tende a assumir proporções generalizantes, tendo em vista que ela objetivou conhecer a realidade em específico da função social da Educação Ambiental na Formação de Professores no Curso de Pedagogia realizada pela UFPA em Altamira na especificidade do PARFOR, mediante o estudo das dificuldades e contradições que seu Currículo, suas Disciplinas e respectivos Programas encontraram para mediatizar a Educação Ambiental como saberes necessários na relação Natureza–Homem e Sociedade.

Por sentirmos a necessidade de conhecer nosso fenômeno de pesquisa de forma consistente, foi preciso buscar na História da Educação do Brasil todas as manifestações que a formação de professores em nível superior perpassou até chegar às formas como se apresentam atualmente, principalmente na qualidade do PARFOR. Nesse ínterim, levamos em consideração, na análise, os aspectos legais, em contraponto com as condições sociais, políticas, culturais e filosóficas da sociedade em cada período estudado.

No escopo das análises que realizamos nesse estudo, foi possível repensarmos as hipóteses que indicamos na constituição do projeto da pesquisa, buscando adequar as sugestões feitas pela banca no momento da qualificação do projeto de pesquisa. Desse modo na primeira delas, anunciamos que a Educação Ambiental não se apresenta relevante no processo de formação de professores realizado pelo PARFOR/UFPA em Altamira, dificulta ou mesmo impossibilita o rompimento com práticas didático-pedagógicas convencionais/tradicionais desenvolvidas nas salas de aula das escolas de Educação Básica, onde esses professores em formação atuam.

Estávamos cientes que ao assumirmos esse pressuposto tenderíamos a considerar fragilizada a formação dos professores, alunos desse Curso de Pedagogia. Porém, nossa própria vivência enquanto educador nos permitiu

identificar a existência de inúmeras dicotomias no processo dessa formação que tendem a inviabilizar a presença da Educação Ambiental na totalidade de seu currículo. Por isso, consideramos que independentemente do processo formativo desses professores, ainda existe um abismo entre o proposto e o feito e entre a realidade e os conhecimentos considerados adequados a uma Formação em que a Educação Ambiental, por força da legislação tem que estar contemplada em todas as disciplinas desenvolvidas no Curso.

Essa afirmativa foi muitas vezes ratificada em cada documento analisado, principalmente no tocante às ementas e aos programas propostos e desenvolvidos e o proposto como objetivo geral do curso, constante em seu Projeto Político Pedagógico, não acompanhado pelos objetivos das disciplinas.

Todavia, mesmo quando conseguimos sentir a presença da Educação Ambiental, timidamente em 1,92% de todo o conteúdo do curso, o Currículo afirma a existência do abismo entre a proposta da formação e os saberes “ambientais” elaborados ou mesmo desenvolvidos como prática docente nesta formação.

Na segunda hipótese, consideramos que há contradições na formação estudada, ao afirmarmos que a Educação Ambiental no processo de formação dos professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia desenvolvido pelo PARFOR em Altamira está associada à concepção conservadora de educação, legitimada por interesses político ideológicos da classe burguesa no poder.

Essas contradições dificultam o desenvolvimento de uma ação revolucionária que possa romper com a hegemonia reprodutivista do modo de organização dos Currículos e Programas dos cursos de formação no processo das relações sociais existente no capitalismo. Pode-se dizer que a segunda hipótese é resultante da primeira, pois ocorre que os professores, participando de uma formação esvaziada de princípios revolucionários, como os que a Educação Ambiental Crítica e Transformadora oferece para a formação docente. Sem uma insistência de inserir/incluir a Educação Ambiental Crítica no Currículo de formação de professores para a Educação Básica, torna-se difícil que os professores em formação assumam uma postura transformadora em suas práticas.

Em contrapartida, isso não significa que as possibilidades de ruptura e superação sejam fomentados pelos professores em suas práticas didático-pedagógicas em suas salas de aula.

No que se refere ao trabalho docente no processo de formação de professores, o sistema social vigente é, ao mesmo tempo, totalizante e totalitário, o que faz com que as diferentes formas de trabalho estejam, em algum momento, condicionadas aos seus interesses. Tal situação, só nos faz reforçar a tese de que é preciso uma unidade social em busca de transformações que se assumam contra-hegemônicas e que, simultaneamente, almejem a igualdade substantiva.

No tocante à formação de professores, superar as contradições desse fenômeno significa, acima de tudo, adotarmos um outro paradigma formativo, no qual a Educação Ambiental, possa assumir sua função social na totalidade da educação, buscando alternativas que questionem continuamente que tipo de formação estamos buscando e para qual sociedade estamos formando.

Na análise das ementas das disciplinas, entendemos que os saberes desenvolvidos na formação dos professores precisam ser revisados e complementados, para que possam atender às necessidades que a realidade escolar exige. Os professores em formação precisam organizar, desorganizar, selecionar e refutar, através de suas aprendizagens e práticas, saberes até então incontestáveis, para dar conta da realidade posta a eles, pois é no campo da prática que as ideias, as intenções e os projetos se tornam realidade ou não.

Nesse sentido, ratificamos nossa compreensão de que a prática docente, por ser uma atividade que se desenvolve na relação entre seres humanos, é sempre um constante desafio. Para os professores, os desafios são postos diariamente e em face deles os mesmos necessitam estar sempre se qualificando e se aperfeiçoando para conseguir atender a realidade de forma consistente. Contudo, o que nos preocupa nesse processo é que ainda estamos distantes de uma formação política e cultural para todos, que contemple um projeto social amplo, de modo a envolver a sociedade como um todo em busca de condições igualitárias de acesso e permanência em todas as instâncias da vida.

Podemos observar que essas carências aparecem muito marcadamente no conjunto das relações que montam o Curso de Pedagogia realizado em Altamira pelo PARFOR/UFPA. Ocorre que concepções amplas de sociedade, de humanidade, de trabalho, de meio ambiente e de Educação Ambiental, entre outras, são vistas superficialmente ou de forma inadequada nas diferentes licenciaturas, inclusive no Curso de Pedagogia estudado.

Nosso estudo nos encaminha a pensar a formação de professores para atuarem na Educação Básica, não só em relação ao significado da presença da Educação Ambiental no currículo, mas deixa-nos claro a necessidade de que seja organizado no contexto escolar – seja ele a universidade ou a escola básica, um espaço coletivo de formação continuada dos professores, de modo que sejam constantemente repensados os conhecimentos didáticos –pedagógicos, disciplinares e empíricos.

Isso vem a fortalecer a necessidade da presença da interdisciplinaridade na formação de professores, como forma de organizar um conhecimento com aporte teórico-didático-pedagógico revolucionário, se contrapondo à interdisciplinaridade burguesa estruturada sobre as bases de uma educação conservadora e classista, resultante de uma sociabilidade individualista, ancorada no modo de produção capitalista e fundada na propriedade privada dos meios de produção.

Por assim ser, nossa pesquisa nos leva a entendermos que a proposição da interdisciplinaridade, que transita no Curso estudado, como viabilidade de promoção da Educação Ambiental, enquanto possível eixo transversal é limitada, pois o Currículo do Curso não cria as condições necessária para tal.

O todo do Currículo do Curso de Pedagogia que o PARFOR desenvolveu em Altamira não ofereceu condições adequadas para promover transformações profundas na educação formal vigente, uma vez que ele - o currículo - não apresentou perspectivas concretas de superação do modelo burguês e classista de escola, de educação e de sociabilidade nos planos teórico, didático e pedagógico.

A forma como a interdisciplinaridade se apresenta na metodologia proposta pelo Projeto Político Pedagógico não influencia no modo como ela é tratada pelas disciplinas. Nelas, a interdisciplinaridade se constitui numa proposta reformista que não guarda alinhamento com um projeto de educação omnilateral cuja centralidade reside na emancipação humana. Enquanto fruto de uma educação que reflete as relações sociais dominantes, não cabe à interdisciplinaridade, neste curso de formação, outro papel senão o de partícipe do complexo ideológico burguês, que contribui para o fortalecimento do *status quo* e para a reprodução do modelo vigente de sociedade.

Mesmo com a influência equivocada do processo interdisciplinar na produção de conhecimento, destacamos que é imprescindível que o educador

analise criticamente o papel que desempenha como profissional da educação, tendo em vista que tal prática pode proporcionar a compreensão das diferentes possibilidades de conhecer e de se fazer educação.

Outro ponto que nossa pesquisa nos permite destacar é a necessidade de o profissional reconhecer-se como sujeito histórico, que aprende por não se encontrar fadado às contingências impostas pelo modo de organização social em que vivemos e que condicionam os currículos formadores de professores.

Essa compreensão tende a possibilitar que o educador não assuma um papel determinista e determinado por currículos conservadores de formação docente, conseguindo vislumbrar os inúmeros espaços que podem ser criados quando fomentamos espaços de resistência.

Sinalizamos também que o educador precisa perceber-se como um agente de mudança, assumindo, assim, o processo de ensino e aprendizagem, não entendendo os conteúdos como elementos definidos *a priori*. Essa compreensão parte do princípio de que cada contexto possui as suas especificidades, necessitando de transposições didáticas diferenciadas em espaços e tempos distintos.

Com base nas reflexões ao longo desta pesquisa e apoiados no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia desenvolvido em Altamira pelo PARFOR da Universidade Federal do Pará, cabe-nos mencionar que, mesmo quando os Currículos e Programas das disciplinas propostas como determinantes para a formação de professores da Educação Básica não enfatizam a Educação Ambiental como função social da docência, os professores, ainda assim, conseguem construir conhecimentos no decorrer de suas práticas pedagógicas, de forma a dar conta das “situações-limites” que a realidade escolar apresenta.

Nossa investigação aponta que a Educação Ambiental no contexto desta formação de professores proporcionada pela UFPA/PARFOR/Altamira, é secundária.

Esse processo de secundarização da Educação Ambiental no currículo formador favorece a consolidação do arbitrário cultural dos saberes da classe dominante (sustentabilidade, economia verde, natureza intocável, crescimento zero, desastre ambiental é resultado da ignorância, etc.), legitima práticas educacionais excludentes e favorece no âmbito político-ideológico a reprodução de concepções conservadoras de educação, sociedade, ser humano e natureza.

Podemos, assim, concluir que a Educação Ambiental como se apresenta no Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFGA/PARFOR/Altamira não contribui para o desenvolvimento de uma proposta de educação emancipadora e, conseqüentemente, para a emancipação humana, uma educação que se contraponha ao ideário capitalista de sociedade, que, mesmo apregoando os ideais da diversidade, atua para homogeneizar padrões, cultura e ideologias.

Todavia, é necessário que a formação inicial articule de modo dialético a teoria e a prática, promovendo atividades que os orientem ao desenvolvimento de uma consciência crítica na perspectiva de sentir a necessidade de uma formação continuada, para garantir aos professores uma permanente busca de saberes que avaliem a materialização da educação sonhada e a construção de uma sociedade de iguais, democrática e justa para todos.

7. Bibliografia

ANDRADE, Fernando Teixeira. **O medo: o maior gigante da alma.** s/e, s/d. Disponível em <<http://www.rosangelaliberti.recantodasletras.com.br/blog.php?idb=13394>>. s/d
Acesso em 14 de set. 2016.

ARRUDA, Rogério Dias de. Reflexões sobre o uso das TIC por professores de programas de Pós-graduação em Educação Ambiental do Brasil e da Espanha. In. **Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa**, Madri, v. 6, n. 1, p. 79-96, 2007.

BOMENY, Helena. O Brasil de JK. Educação e desenvolvimento: o debate nos anos de 1950. Rio de Janeiro. In. **CPDOC**. 2012. Disponível em <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/Anos1950>>. Acesso em 28 de fev. 2014.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para teoria do sistema de ensino.** 5ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2012. 273p.

BRASIL, Agência Nacional de Águas. **Região Hidrográfica Amazônica: A maior do mundo em disponibilidade de água.**s/d. Disponível no site: <<http://www2.ana.gov.br/Paginas/portais/bacias/amazonica.aspx>>. Acesso em 22 de mar. de 2013.

BRASIL, EMEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados.** Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em 22 de marc. de 2013.

BRASIL, MEC/INEP. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2011.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em 14 de abr. de 2013.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução nº 2 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental.** DOU. 18.06.2012. Disponível em: <<http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 21 de jan. de 2014.

BRASIL. Agenda 21 Global. **Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, Rio 92.** Rio de Janeiro, RJ. 1992. Disponível em: <www.agenda21empresarial.com.br/.../1260080709.625-arquivo.pdf>. Acesso em: 09 de jun.2011a.

BRASIL. **Beneficiários do Bolsa Família receberão investimentos de R\$ 2 bilhões.** Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2013/04/24/beneficiarios-de-programa-social-receberao-investimentos-de-r-2-bilhoes>>. Acesso em 15 de mai. de 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Getúlio Vargas.** Brasília. Edições Câmara. Série perfis parlamentares; n.62. 2011. Disponível no site:

<file:///C:/Users/windows/Downloads/getulio_vargas.pdf>. Acesso em 06 de ago. de 2015. 793p.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer MEC/Comissão Central de Currículo n. 161 de 05 de março de 1986**. Reformulação do Curso de Pedagogia. Disponível no site: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19134/11128>>. Acesso em 10 de mar. 2014.

BRASIL. **Constituição Federal de 1824**. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1824. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf?sequence=5>. Acesso em 10 de jan. de 2014.

BRASIL. **Constituição Federal de 1891**. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em 10 de jan. de 2014.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 10 de jan. de 2014.

BRASIL. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da união. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em 17 de dez. de 2013.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.530 de 2 de janeiro de 1946**. Decreta a Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em; <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-norma-pe.html>>. Acesso em 10 de jan. de 2014.

BRASIL. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário oficial da união. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 20 de mai. de 2013.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em 03 de mar. de 2014.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da união. Brasília: Casa Civil: Subchefia para assuntos jurídicos, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 20 de mai. de 2013.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da união. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 20 de mai. de 2013.

BRASIL. **Lei 9.795. Dispõe e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e da outras providências.** DOU. 28.4.1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf>>. Acesso em 16 de jun. de 2014.

BRASIL. MEC. **e-Proinfo.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=138:e-proinfo>. Acesso em 17 de jun. de 2014.

BRASIL. MEC/INEP. **Investimentos públicos em educação.** Percentual do investimento direto em relação ao PIB por nível de ensino. 2010b. Disponível em: <HTTP://portal.inep.gov.br/web/guest/estatistica-gastoseducao-indicadores_financeiros-p.t.d_nivel_ensino.htm>. Acesso em 21 de jun. de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília: MEC/CNE/CP 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 20 de mai. de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Portal MEC. Brasília: MEC/CNE/CP 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 20 de mai. de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE n 26, de 05 de junho de 2009.** Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos da UAB. Diário Oficial da União. Brasília: Fnde, 2011. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=71%3Aresolucao-cdfnde-no-26-de-5-de-junho-de-2009&catid=15%3Aresolucoes&Itemid=29> . Acesso em 17 de dez. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse do professor da educação básica.** Brasília: MEX/INEP/DEED, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica.** 2009. Disponível em: <http://www.uern.br/nead/pics/livro_PDE.pdf>. Acesso em 06 de jan. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001** oferta de disciplinas que, em seu todo ou parte, utilizem método não presencial. Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/167>>. Em 17 de dez de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.** Autoriza a inclusão de disciplinas não presenciais em cursos superiores reconhecidos. Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em 17 de Dez de 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. Ministro Paulino José Soares de Souza. **Relatório do ano de 1869, apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 2ª Sessão da 14ª Legislatura.** Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1870.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.** 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br/2009/decreto/D6755.htm>. Acesso em 06 de jan. de 2015.

BRASIL/CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR.** Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> >. Acesso em 04 de jan. 2015.

BRASIL/INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3678071> >. Acesso em 04 jan. 2015.

BRASIL/UFPA. **Relatório de gestão PARFOR/UFPA 2009-2013.** Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/parfor/arquivos/legislacao/RelatorioFinal4anos.pdf>>. Acesso em 06 de jan. 2015.

BRENO, Augusto dos Santos. Recursos Minerais da Amazônia. In: **Estudos Avançados**, v. 16, n. 45, 2002. P. 123- 152. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v16n45/v16n45a09.pdf>>. Acesso em 21 de mai. de 2013.

CANTANI, Afrânio Mendes. Considerações sobre educação a partir das concepções de Istaván Mézsáros. In Ivana Jinkings e Rodrigo Nobile (orgs): **Mézsáros e os desafios do tempo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2011. 151-158 p.

CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.** Consulta em 25/09/2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em 21 de jan. de 2014.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**, 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2006. 256p.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. In: **Agroecol. e Desenv. Rur. Sustent.**, Porto Alegre, v.2, n.2, abr./jun.2001. Disponível em: <<http://dev.eesc.usp.br/sustentabilidade/wp-content/uploads/2015/01/Artigo-Carvalho2001.pdf>>. Acesso em 28 de jan. de 2016.

CASTRO, Ronaldo Souza de. A formação de professores em Educação Ambiental possibilita o exercício desta no ensino formal. In: **Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental**, Brasília, 2001. p. 49-53.

CEARÁ. IPECE. **Análise da distribuição espacial das instituições de ensino superior brasileiras a partir dos dados do censo da educação superior de 2011**. Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ipece-informe/ipece_Informe_72_05_fevereiro_2014.pdf>. Acesso em 15 de ago. de 2014.

CELLARD, A. A análise documental. In: POPPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAVES, Ernani. **Na estrada da vida: A transa-amazônica de Paula Sampaio**, 2010, p. 01 – 11. Consulta no site: <http://www.revistacinetica.com.br/cep/ernani_chaves.pdf>. Acesso em 21 de set. de 2013.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Educação pública, gratuita e de qualidade na perspectiva do trabalho. In Edna Bertolo, Luciano Accioly Lemos Moreira, Susana Jimenez (orgs): **Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução**. p. 201-214. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. 239p.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982. 354p.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 288p.

CRUZ, Ricardo Gauterio e BIGLIARDI, Rossane Vinhas. Uma abordagem exploratória ao conteúdo epistemológico das diretrizes curriculares nacionais para educação ambiental. In: **Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v.29, julho-dezembro, 2012. p. 1-12.

DESPRESBÍTERIS, Lea, MARTINS, Leila Chalub, REIGOTA, Marcos e RODRIGUES, Vera. Muda o mundo, Raimundo! Educação Ambiental no Ensino Básico do Brasil. In: **Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental**, Brasília, 2001. p. 65-69.

ENGELS, Friedrich. **A Dialética da Natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 238 p.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. São Paulo: EDIPRO, 2011, 96p.

ESTADÃO. **Brasil terá aumento de 500 mil desempregados em 2014**. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/jamil-chade/2013/01/21/brasil-tera-aumento-de-500-mil-desempregados-ate-2014/>>. Acesso em 21 de nov. de 2013.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013. 600p.

FERREIRA JUNIOR, Amarildo e BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a profissionalização dos professores. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27,

n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível no site: <www.cedes.unicamp.br> Acesso em 22 de out. de 2015.

FERREIRA JUNIOR, Amarildo e BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 22 de out. de 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. p- 1203-1230. In: **Educação & Sociedade**. Vol. 28. Nº 100. 2007. Consulta em 2013. Disponível em: < <http://www.cedes>>. Acesso em 02 jul. de 2014.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de pesquisa**, nº 116, p. 21-39, julho, 2002.

FURTADO, Celso. **Análise do “modelo” Brasileiro**. 3ª ed. Rio de Janeiro - RJ: editora Civilização Brasileira, 1972. 122p.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro - RJ: editora Paz e Terra, 1974. 117p.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2012. 212 p.

GATTI, B. A. BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em 25/06/2013. 294 p.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz R (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009. Consulta em 2013. Disponível no site: <http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexo.do.pdf>. 160 p.

GATTI, Bernardete Angelina, BARRETTO, Elba Siqueira de Sá e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 265 p.

GEÓRGIA, **Tratado de Educação Ambiental. Conferência Intergovernamental de Tbilisi**. Tbilisi. 1977. Disponível em: <educambiental.wordpress.com/.../tratado-educacao-ambiental-tbilisi-georgia-ex-urss-de-14-a-26-de-outubro-de-1977/>. Acesso em 15 de mar. de 2011.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ/SEDUC. **Polos PARFOR**. Disponível em: <http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/arquivos/lista_polos_parfor_052012.pdf>. Acesso em 06 de jan. 2015.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011. 235p.

História da Educação no Brasil: período do regime militar (1964-1985). **Pedagogia em foco**. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10.htm>>. Acesso em 02 de 2014.

KARAM, CNC.; CEZAR-VAZ, MR. et al. A educação ambiental, trabalho e as relações capitalistas. In: **Trabalho Necessário**, v.11, n. 17, p. 1-18, 2013. Disponível em:

<<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN1701%20Artigo%20Alexandre.pdf>>. Acesso em: 18 agos. 2014.

KRAPIVINE, V. **Que é materialismo dialético?** Abc dos Conhecimentos Sociais e Políticos. Moscou: Edições Progresso Moscovo, 1986. 317 p.

LACERDA, Carlos. **Discursos Parlamentares**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

LEFF, E. **A complexidade Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003. 239p.

LEFF, E. A. **Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 494p.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. In: **Outubro**, n o 3. São Paulo: Instituto de Estudos Sociais, 1999. p. 19-30.

LENIN, Vladimir Ilitch. **Speech at the first all-Russia Congress on Education**. 2002. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/lenin/works/1918/aug/28.htm>>. Acesso em: 30 de jan. 2016.

LÊNIN, Vladimir Litch., 1870-1924. **O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 184p.

LENIN, V.I. **Materialismo y Empiriocriticismo**. Moscou: Progresso, s/d. 422p.

LESSA, S. **Cadê os operários**. São Paulo, São Paulo, Instituto Lukács, 2014. 89p.

LESSA, S. e TONET, I. **Proletariado e sujeito revolucionário**. São Paulo, Instituto Lukács, 2012. 110p.

LESSA, Sérgio. Educação e a teoria marxista da revolução, p. 29-50. In Edna Bertolo, Luciano Accioly Lemos Moreira, Susana Jimenez (org.). **Trabalho educação e formação humana frente a necessidade histórica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. 239p.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos Homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012, 3ª ed. 254 p.

LESSA, Sérgio. **O revolucionário e o estudo: Por que estudamos?** São Paulo, Instituto Lukács, 2014. 120p.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo, Cortez, 2007. 359p.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação, Emancipação e Sustentabilidade: Em Defesa de uma Pedagogia Libertadora para a Educação Ambiental. In: **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**, Brasília, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/windows/Downloads/Identidades_EA_Brasileira.pdf>. Acesso em 28 de jan. de 2016. 156p.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: **Katál**, v. 10, n. esp. p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004&script=sci_arttext>. Acesso em 17 dez. 2014.

LOUREIRO, C. F. B.; CUNHA, Claudia C. Educação ambiental e gestão participativa de unidades de conservação: elementos para se pensar a sustentabilidade democrática. In: **Ambiente & Sociedade**. Campinas, v. 11, n. 2, jul./dez. 2008.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Sustentabilidade e Educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo, Cortez, 2012. 128p.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**, 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2012. 165p.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental Transformadora**. In Philippe Pomier Layrargues (org): **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**, Brasília, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/windows/Downloads/Identidades_EA_Brasileira.pdf>. Acesso em 28 de jan. de 2016. 156p.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora**. In: **Ambiente e Educação**, Rio Grande, v.08, p. 37-54, 2003. Disponível em: <[http://pakacademicsearch.com/pdf-files/edu/133/37-54%20v.%208,%20n.%201%20\(2003\).pdf](http://pakacademicsearch.com/pdf-files/edu/133/37-54%20v.%208,%20n.%201%20(2003).pdf)>. Acesso em 26 de jan. de 2016.

LUKÁCS, Gyorgy, 1885-1971. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012. 434p.

LUKÁCS, Gyorgy, 1885-1971. **Prolegômenos**. Para uma ontologia do ser social: questões de princípio ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010. 414p.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo, Boitempo, 2012. 414p.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo, Boitempo, 2013. 831p.

Manifesto sobre a educação humanitária e democrática. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Nº 75, V. 32, INEP, 1959, p. 158-159. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP>>. Acesso em 02 de fev. de 2014.

- MAO, Tse-Tung. **Sobre a prática & sobre a contradição**. 1ª ed. 4. reimpr. São Paulo: Expressão Popular, 2009. 80p.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. 128p.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **O manifesto Comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. 67p.
- MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005. 166p.
- MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012. 140p.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2008.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I, v 2**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. 966p.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I, v I**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. 966p.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I, v I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013. 894p.
- MATOS, A formação de professores/as e de educadores/as ambientais: aproximações e distanciamentos. In: **Pesquisa em Educação Ambiental**, v.4, nº 2, 2009, p.203-214.
- MÉDICI, Emílio Garrastazu. **Tarefa de todos nós**. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 1971. 103p.
- MEDINA, Naná Mininni. **A formação dos professores em Educação Ambiental**. In: **Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental**, Brasília, 2001. p. 17-24.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Boitempo, 2008. 126p.
- MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. Boitempo, 2012. 566p.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2011. 1102p.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 126p.
- MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006. 296p.
- MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2012. 566 p.
- MEYER, Mônica. Reflexões sobre o panorama da Educação Ambiental no ensino formal. In: **Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental**, Brasília, 2001. p. 89-92.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)**. São Paulo: Editora Nacional, v. 1.1939a. Disponível em: <<http://www.brasiliana.com.br/obras/a-instrucao-e-as-provincias-vol-pagina/631/texto>>. Acesso em 02 de jan. de 2014. 639p.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1835-1889)**. São Paulo: Editora Nacional, v. 1.1939b. Disponível em: <<http://www.brasiliana.com.br/obras/a-instrucao-e-as-provincias-vol-ii>>. Acesso em 02 de jan. de 2014. 537p.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)**. São Paulo: Editora Nacional, v. 1.1940. Disponível em: <<http://www.brasiliana.com.br/obras/a-instrucao-e-as-provincias-vol-iii>>. Acesso em 02 de jan. de 2014 592p.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil (1854-1888)**. São Paulo: Editora Nacional, v. 2. 1937. Disponível em: <<http://www.brasiliana.com.br/obras/a-instrucao-e-o-imperio-2-vol>>. Acesso em 02 de jan. de 2014 614p.

NETO, Delfim. O BNDS e a exportação: A demonização do financiamento gerador de produção e emprego no Brasil é a maior afirmação do “complexo de vira-lata”. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/855/o-bndes-e-a-exportacao-4610.html>> 2015. Acesso em 14 de set. de 2016.

OBSEVATÓRIO do PNE. **Formação de professores**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadores#porcentagem-de-professores-da-educacao-basica-com-curso-superior>>. Acesso em 14 dez. 2014.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007. 187p.

PEREIRA, Alexandre Macedo. **A Educação Ambiental Empresarial a Amazônia Paraense: Estudo de Caso do Projeto Sossego (Vale S/A) e a Vila Bom Jesus no Município de Canaã dos Carajás-Pa**, Belém 2011.

PICOLI, Fiorelo. **O capital e a devastação da Amazônia**. São Paulo: Expressão Popular, 2006. 256p.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 192p.

RIBEIRO, Darci. Entrevista. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógico**, v. 32, nº 75, jul-set. de 1959, p. 151-162. Disponível em:<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9C67241B-60E1-473B-BF8C-33C03851BB24%7D_n%C2%BA_75_V.32.pdf>. Acesso em 01 de mar. de 2014, 298p.

ROSSLER, João Henrique. A Educação como Aliada da Luta Revolucionária pela Superação da Sociedade Alienada. In Newton Duarte (org): **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. 247p.

SACRISTÁN, J. Cimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352p.

SANTOS, Caio Floriano do. Et. Al. Conflitos no Centro da Educação Ambiental, p. 245-274. In Carlos Machado, Caio Floriano dos Santos, Claudionor Ferreira Araújo e Wagner Valente dos Passos (orgs): **Conflitos Ambientais e Urbanos, debates, lutas e desafios**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. 280p.

SATO, Michèle. **Formação em Educação Ambiental – da escola à comunidade**. In: Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental, Brasília, 2001. p. 7-15.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000. 242p.

SILVA, Ana Tereza Reis da. Currículo e representação sociais de homem e natureza: implicações à prática pedagógica. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.18, nº 55 out.-dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782013000400004&script=sci_arttext>. Acesso em 22 de nov. de 2014.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Getúlio a Castelo (1930-64)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 483p.

SORRENTINO, Marcos. Reflexões sobre o panorama da Educação Ambiental no ensino formal. In Secretaria de Educação Fundamental/MEC (org): **Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental**, Brasília, 2001. p. 39-41.

SORRENTINO, Marcos, Trajber, Rachel, Mendonça, Patrícia; Ferraro Junior, Luiz Antonio. Educação ambiental como política pública. In: **Revista Educação e Pesquisa**, maio-agosto, 2005, vol. 31, núm. 2, p. 285 – 299. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29831210>. Acesso em 15 de fevereiro de 2015.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**, agosto de 2000, nº 14, p. 61 - 88. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cqi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em 14 de jan. de 2014.

TEIXEIRA, Anísio. A nova lei de diretrizes e bases: Um anacronismo educacional? In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 32, nº 76, out-dez. de 1959, p. 27-33. Consulta em 01 de março de 2014. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9C67241B-60E1-473B-BF8C-33C03851BB24%7D_n%C2%BA_75_V.32.pdf>. Acesso em 22 fev. de 2013. 298 p.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**, São Paulo, Instituto Lukács, 2ª ed. 2012. 93p.

TONET, Ivo. **Educação e formação humana**. s/d. 12p. Disponível em: <<http://www.ivotonet.xpg.com.br/>>. Acesso em 15 e jun. de 2014.

TONET, Ivo. **Interdisciplinaridade, formação e emancipação humana.** s/d. Disponível em: <<http://www.ivotonet.xpg.com.br/>>. Acesso em 17 de dez. de 2014. 14p.

TONET, Ivo. **Método científico:** uma abordagem ontológica. São Paulo, Instituto Lukács, ed. 2013. 136p.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica.** São Paulo, Instituto Lukács, 2013. 136p.

TONET, Ivo. **Pluralismo Metodológico:** Falso caminho. s/d. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.ivotonet.xpg.com.br/>>. Acesso em 17 de dez. de 2014.

TOZONI-REIS, Marília Freitas. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. In: **Ciência & Educação**, v.8, nº1, 2002, p.83-96. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v8n1/07.pdf>>. Acesso em 15 de mai de 2014.

TREIN, Eunice e BARRETO, Marcos. Educação ambiental e a formação de professores. In: **Revista Aleph**, ano VI, nº 17, julho de 2012. p.3-15. Disponível em: <<http://www.revistaaleph.com/educacao-ambiental-e-a-formacao-de-professores/>>. Acesso em 23 de jul. de 2014.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores:** redes de saberes. São Paulo, Annablume, Vitória: Facitec, 2004. 236p.

TRIVIÑOS, Augusto Nilbaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.