

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
UNESP – CAMPUS DE BAURU
FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A
CIÊNCIA**

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS: A
UNIDADE TÉCNICO POLÍTICA**

MARCELA DE MORAES AGUDO

**Bauru, SP
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
UNESP – CAMPUS DE BAURU
FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A
CIÊNCIA**

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS: A
UNIDADE TÉCNICO POLÍTICA**

MARCELA DE MORAES AGUDO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP – Campus de Bauru, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação para a Ciência, sob a orientação da Profa. Dra. Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis.

**Bauru, SP
2017**

Agudo, Marcela de Moraes.

A educação ambiental na formação dos
pedagogos: a unidade técnico política /
Marcela de Moraes Agudo, 2017
269 f. : il.

Orientador: Marília Freitas de Campos Tozoni-
Reis

Tese (Doutorado)- Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

1. Educação ambiental. 2. Formação de
professores. 3. Pedagogia. I. Universidade
Estadual Paulista. Faculdade de
Ciências. II. Título.


ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE MARCELA DE MORAES AGUDO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

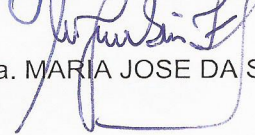
Aos 24 dias do mês de março do ano de 2017, às 08:30 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-Graduação da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARILIA FREITAS DE CAMPOS TOZONI REIS - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências - UNESP/Botucatu, Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências - UNESP/Botucatu, Prof. Dr. RODRIGO DE AZEVEDO CRUZ LAMOSA do(a) Departamento Educação e Sociedade / Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Profa. Dra. LILIAN GIACOMINI CRUZ do(a) Campus Ivinhema / Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Profa. Dra. MARIA JOSE DA SILVA FERNANDES do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de MARCELA DE MORAES AGUDO, intitulada "**A educação ambiental na formação dos pedagogos: novos caminhos**". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


 Profa. Dra. MARILIA FREITAS DE CAMPOS TOZONI REIS


 Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS


 Prof. Dr. RODRIGO DE AZEVEDO CRUZ LAMOSA


 Profa. Dra. LILIAN GIACOMINI CRUZ


 Profa. Dra. MARIA JOSE DA SILVA FERNANDES

A Banca Examinadora recomenda que o título seja:
 "A Educação Ambiental na formação dos pedagogos: a unidade técnico política".

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Marília Tozoni-Reis, pela orientação desde a minha primeira graduação e por proporcionar a reflexão aprofundada na elaboração deste trabalho, possibilitando sempre novos olhares e questionamentos.

Aos professores Luciana Maria Lunardi Campos, Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa, Maria José da Silva Fernandes e Lilian Giacomini Cruz pela oportunidade de tê-los na banca examinadora, com suas contribuições para o trabalho e em minha formação como professora e pesquisadora.

Aos amigos pós-graduandos e docentes do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da UNESP/Bauru.

Aos funcionários da seção de pós-graduação da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Aos queridos companheiros do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental - GPEA.

Às Professoras Juliana Pasqualini e Lígia Márcia Martins que me proporcionaram e proporcionam oportunidades de aprendizagem e formação.

Aos professores e estudantes que participaram do estudo exploratório.

Aos meus pais, pelo apoio de sempre.

Ao Lucas, pelo companheirismo acadêmico e no amor.

Às queridas amigas que toleraram a ausência necessária nos últimos tempos.

"Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar.
É da empresa privada o seu passo em frente,
seu pão e seu salário. E agora não contente querem
privatizar o conhecimento, a sabedoria,
o pensamento, que só à humanidade pertence".
Bertold Brecht

AGUDO, Marcela de Moraes. *A educação ambiental na formação dos pedagogos: a unidade técnico política*. Tese (Doutorado) – UNESP, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Bauru, 2017.

RESUMO

A educação ambiental é uma área consolidada na pesquisa e também na escola no Brasil. A educação ambiental crítica vem avançando nos últimos anos no sentido de demarcar sua diferença com as perspectivas mais conservadoras de abordagens mais naturalizantes ou pragmáticas. Neste sentido, neste estudo, respaldados no materialismo histórico-dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica buscamos, por meio de uma pesquisa teórica, analisar a inserção da educação ambiental na formação dos pedagogos, como contribuição ao seu papel de intelectual crítico. A partir do estudo exploratório realizado em um curso de Pedagogia em uma universidade pública do Estado de São Paulo, identificamos que a educação ambiental é desenvolvida de maneira incipiente na formação dos pedagogos. Assim, desenvolvemos esta pesquisa teórica para aprofundarmos acerca da educação ambiental na formação dos pedagogos. Para isso, discutimos a identidade do pedagogo no contexto escolar no Brasil, sob a perspectiva da Pedagogia como ciência para a educação ambiental; identificamos a formação dos pedagogos como educadores ambientais, analisando-a na perspectiva do intelectual crítico; e analisamos a função social do pedagogo na escola pública de Educação Básica e sua relação com a educação ambiental. Assim, no contexto político, econômico e social em que vivemos, um Estado guiado pela parcela conservadora da sociedade faz duros ataques às dimensões sociais fundamentais para a vida dos trabalhadores, principalmente a educação, e é neste contexto em que tratamos da educação ambiental na formação dos pedagogos. O estudo exploratório realizado evidencia que a educação ambiental no curso de Pedagogia se dá de maneira pulverizada e, assim, confirma a necessidade de uma perspectiva mais crítica de educação ambiental na formação dos pedagogos. Entendemos que a Pedagogia precisa ser compreendida para além das ciências da educação, incorporando as contribuições de outros campos científicos, mas reconhecendo e valorizando o campo científico da Pedagogia. O curso de Pedagogia, desde sua criação no início do século passado até nos dias atuais, vem passando por debates que aparentemente são óbvios, mas que carregam em si dimensões profundas e complexas da formação do ser humano e da profissionalização do pedagogo, considerando sua função social. Com isso, buscamos a contribuição do campo da formação de professores para refletirmos acerca da formação dos pedagogos como intelectuais críticos, compreendendo a universidade como espaço importante de formação dos pedagogos educadores ambientais. Assim, compreendemos que a educação ambiental na formação inicial dos pedagogos e na escola pública se articula de modo a contribuir com o aprofundamento do neoliberalismo, ao se deixar levar pelas parcerias público-privadas, que tomam o espaço material e não-material público, tornando-o privado ao colocá-lo à serviço dos interesses privados. Isso nos coloca o desafio deste contexto para a formação dos pedagogos, da mesma maneira que nos possibilita compreender que o compromisso dos pedagogos possibilitará sua articulação política no sentido de contribuir no processo árduo de enfrentamento das condições de exploração da classe trabalhadora. Portanto, defendemos a seguinte tese “a formação técnico/política que explicita as contradições na escola básica, compondo a identidade do pedagogo como educador ambiental, considera seu importante potencial de atuação enquanto um intelectual articulador do trabalho docente e, para além disso, das relações entre o ambiente e a sociedade em que vivemos”, como “ponto de partida” e “ponto de chegada” deste trabalho.

Palavras-chave: Educação ambiental. Formação de professores. Pedagogia.

AGUDO, Marcela de Moraes. *A educação ambiental na formação dos pedagogos: a unidade técnico política*. Tese (Doutorado) – UNESP, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Bauru, 2017.

ABSTRACT

Environmental education is a consolidated field in research and also in school in Brazil. Critical environmental education has been progressing in recent years and demarcating its difference from the more conservative perspectives of naive or pragmatic approaches. Therefore, supported by historical-dialectical materialism and historical-critical pedagogy, we seek, through a theoretical research, to analyze the insertion of environmental education into the formation of pedagogues as a contribution to their role as a critical intellectual. From the exploratory study carried out in a course of Pedagogy at a public university in the State of São Paulo, we identified that environmental education is developed in an incipient way in the education of pedagogues. Thus, we developed this theoretical research to deepen about environmental education in the training of pedagogues. For this, we discuss the identity of the pedagogue in the school context in Brazil, from the perspective of pedagogy as a science for environmental education; we identify the formation of pedagogues as environmental educators, analyzing it in the perspective of the critical intellectual; and we analyzed the social function of pedagogue in the public school of Basic Education and its relation with environmental education. Thus, in the political, economic and social context, a State guided by the conservative fraction of society makes hard attacks on the fundamental social dimensions to the workers lives, especially education, and it is in this context that we deal with environmental education in pedagogues training. The exploratory study shows that environmental education in the course of pedagogy occurs in a pulverized way and, thus, confirms the need for a more critical perspective of environmental education in the training of pedagogues. We understand that pedagogy needs to be understood beyond educational sciences, incorporating the contributions of other scientific fields, but recognizing and enriching the scientific field of pedagogy. The pedagogy course, from its creation at the beginning of the last century to the present day, has been going through debates that seem to be obvious, but which carry within deep and complex dimensions of human being formation and the professionalization of the pedagogue, considering their social function. On this way, we seek the contribution of the field of teacher training to reflect on the formation of pedagogues as critical intellectuals, understanding the university as an important spot for the education of environmental educators. With this, we understand that environmental education in the initial formation of pedagogues and in the public school is articulated in order to contribute to the deepening of neoliberalism, by being led by public-private partnerships that take the material and non-material public space, making it private by placing it at the service of private interests. This poses the challenge of this context for the education of pedagogues, in the same way that it enables us to understand that the commitment of the pedagogues will enable their political articulation in order to contribute to the arduous process of confronting the working conditions of the working class. Thus, we defend the following thesis: "the technical/political formation in environmental education, composing the identity of the pedagogue, considers its important potential of acting as an intellectual articulator of the teaching work and, in addition, of the society in which we live", as "starting point" and "arrival point" of this work.

Keywords: Environmental education. Teacher training. Pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAG	Associação Brasileira do Agronegócio
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPPAS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEESP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CERI	Centro para a Pesquisa e Inovação do Ensino
CIADEN	Centro Integrado de Desastres Naturais
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPEA	Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
GPEA	Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IBOVESPA	Índice da Bolsa de Valores de São Paulo
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
ORUS	Observatório Internacional das Reformas Universitárias
PABAEE	Programa Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PBL	Aprendizagem Baseada em Problemas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PL	Projeto de Lei
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNE	Plano Nacional de Educação
PNMA	Política Nacional do Meio Ambiente
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEMA	Secretaria Especial do Meio Ambiente
SISMADEN	Sistema de Monitoramento e Alerta de Desastres Naturais
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP

Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Relação entre conhecimento de senso-comum, ciência e ideologia. Retirado de Demo (1989, p. 18).
- Figura 2 O quadro 1 indica a relação entre concepções, práticas pedagógicas e conteúdos de educação ambiental nas ementas das 3 disciplinas que tratam de educação ambiental.
- Figura 3 O quadro 2 indica a relação entre concepções, práticas pedagógicas e conteúdos de educação ambiental revelados nas entrevistas realizadas com os professores do curso de Pedagogia.
- Figura 4 O quadro 3 indica a relação entre concepções, práticas pedagógicas e conteúdos de educação ambiental revelados nas entrevistas realizadas com os professores e nos questionários respondidos pelos discentes do curso de Pedagogia.
- Figura 5 Gráfico sobre como os estudantes do curso de Pedagogia compreendem que precisa ser inserida a educação ambiental no currículo.
- Figura 6 Os gráficos A e B constituem possíveis enfoques para compreender o fenômeno educativo. Retirado de Saviani (2012, p. 121).
- Figura 7 Gráficos retirados do Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2013, em que traz dados relativos à porcentagem de professores de matrículas em todos os cursos do Ensino Superior quanto à categoria administrativa (pública e privada) (INEP, 2015a).
- Figura 8 Gráfico retirado do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2013, em que traz dados relativos ao número de matrículas em todos os cursos do Ensino Superior quanto à categoria administrativa (pública e privada) (INEP, 2015a).
- Figura 9 Gráfico retirado dos dados da Evolução da Educação Superior de 1980 a 1998, em que traz dados relativos ao número de matrículas em todos os cursos do Ensino Superior, por dependência administrativa (públicas e privadas) das IES.
- Figura 10 Gráfico retirado do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2013, em que traz dados relativos ao número de matrículas quanto a modalidade de ensino (INEP, 2015a).
- Figura 11 Gráfico retirado do Censo da Educação Superior de 2014, em que traz dados relativos ao número de matrículas nos cursos de licenciatura quanto a modalidade de ensino (INEP, 2015b).
- Figura 12 Gráfico retirado do Censo da Educação Superior de 2014, em que traz dados relativos ao número de matrículas nos cursos de licenciatura quanto a modalidade de ensino por categoria administrativa (INEP, 2015b).

Figura 13 Figura 13. Gráfico traz dados acerca do grande aumento entre 2001 e 2004 de escolas que desenvolvem educação ambiental, retirado de Veiga, Amorim e Blanco (2005).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 METODOLOGIA	26
2.1 Algumas questões do materialismo histórico e dialético como teoria e método de estudo	26
2.2 Procedimentos de pesquisa	33
3 PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO NA CONJUNTURA BRASILEIRA	43
4 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS: O ESTUDO EXPLORATÓRIO	67
5 A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	109
5.1 Fundamentos para o entendimento da Pedagogia como campo científico e suas implicações para a educação ambiental	109
5.2 O curso de Pedagogia, sua constituição e os desafios para pensar sua identidade profissional	129
5.3 A formação de professores e a formação do pedagogo intelectual crítico	166
6 A FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	189
6.1 A organização da universidade pública e a formação de professores	189
6.2 Qual o lugar da educação ambiental na organização da universidade?	205
6.3 A formação de pedagogos educadores ambientais	212
7 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PRÁTICA SOCIAL DO PEDAGOGO NA ESCOLA PÚBLICA	220
7.1 A educação ambiental crítica e a escola pública	220
7.2 A prática social do pedagogo na escola pública	233
8 CONCLUSÃO	249
REFERÊNCIAS	252
APÊNDICE	268

1 INTRODUÇÃO

A educação ambiental tornou-se uma preocupação no campo da educação no Brasil em torno de 1990 (GRÜN, 2007). Com a intensidade crescente dos problemas ambientais, fomos percebendo que a questão ambiental está intrinsecamente relacionada aos condicionantes sociais. A organização da sociedade voltada para a manutenção do sistema econômico capitalista promove um aparelhamento político, social e ambiental desigual, que se expressa na disputa no interior da sociedade. Nesta disputa, as tendências hegemônicas são as que conferem os rumos no bloco histórico, possibilitando a manutenção destas condições desiguais.

Os parâmetros da lógica capitalista estão presentes nas diferentes relações sociais: na organização social e política mas também na relação entre a sociedade e a natureza. Alguns desses parâmetros como o crescimento exponencial, a relação entre a produção e consumo de mercadorias, tendo em vista o lucro a qualquer custo, a precarização cada vez mais aprofundada das condições de trabalho, a exploração sem limites do ambiente com sua devastação e os efeitos dessa destruição particularmente sobre as classes subalternas, são encaradas, na perspectiva hegemônica, como efeitos que, na própria lógica do capital, precisam ser minimizados. No amparo de uma perspectiva crítica, entendemos que minimizar os impactos ambientais não resolve a condição da desigualdade e da exploração do trabalho que estão no cerne do modo de produção em vigor.

Os especialistas científicos sem dúvida podiam estabelecer o que se precisava fazer para evitar uma crise irreversível, mas o problema do estabelecimento desse equilíbrio não era de ciência e tecnologia, e sim político e social. Uma coisa, porém, era inegável. Tal equilíbrio seria incompatível com uma economia mundial baseada na busca ilimitada do lucro por empresas econômicas dedicadas, por definição, a esse objetivo, e competindo umas com as outras num mercado livre global. Do ponto de vista ambiental, se a humanidade queria ter um futuro, o capitalismo das Décadas de Crise não podia ter nenhum (HOBSBAWN, 1995, p. 548).

Considerando a importância da questão ambiental na organicidade do capitalismo e com os temas socioambientais cada vez mais presentes nos debates, as diversas práticas educativas ambientais vêm sendo estudadas e, de acordo com os diferentes fundamentos pedagógicos, diferentes abordagens de educação ambiental se desenvolveram. Segundo Layrargues (2004, p. 8), o surgimento destas diferentes concepções de educação ambiental pode expressar um “refinamento conceitual fruto do amadurecimento teórico do campo, mas também o

estabelecimento de fronteiras identitárias internas distinguindo e segmentando diversas vertentes”.

Por causa destas distintas vertentes da educação ambiental, o termo educação ambiental crítica tem sido estabelecido por alguns pesquisadores, com intensa produção e consolidada trajetória no campo da educação ambiental, para diferenciar a educação ambiental que possui um posicionamento de enfrentamento da desigualdade social, com o objetivo de mudanças socioambientais das concepções que tratam a educação ambiental como mera transmissão linear de conteúdos ecológicos ou de estímulo aos comportamentos individuais ambientalmente adequados.

As diferentes perspectivas de educação ambiental podem ser compreendidas de acordo com os diferentes fundamentos pedagógicos e filosóficos. Neste sentido, considerando a perspectiva de enfrentamento radical dos problemas socioambientais, Trein (2007, p. 117) considera que a “a sustentabilidade material e social exige muito mais do que criar formas menos predatórias de produzir [...]”, entendendo que as diversas reformas que são feitas e propostas, na verdade, são meios que burlam as crises cíclicas do sistema capitalista, prolongando sua existência. Assim, muitas concepções de educação ambiental se sustentam na ideologia dominante que atende aos interesses de uma minoria da população detentora dos meios de produção. A ideologia burguesa faz com que a população acredite na desigualdade social como um fator natural, que a superação desta condição ocorrerá por mérito e esforço pessoal e individual, ocultando, assim, a exploração e dominação que os proprietários dos meios imprimem nos trabalhadores, reforçando o estabelecimento da precarização de suas condições de trabalho (CHAUÍ, 2001).

A educação ambiental crítica vem avançando nos últimos anos no sentido de demarcar sua diferença com as perspectivas mais conservadoras – ingênuas e pragmáticas -, englobando concepções de educação ambiental com fundamentos bastante distintos, como a fenomenologia, a hermenêutica, a dialética idealista, a dialética materialista, a teoria crítica e a complexidade. Diante destas variadas abordagens da educação ambiental crítica, é necessário definir um posicionamento sobre qual crítica está sendo realizada, com quais fundamentos e objetivos. Assim, apesar da educação ambiental crítica mostrar a necessidade de enfrentar a crise ambiental e social, no sentido de superar as condições atuais da relação entre a sociedade e o ambiente, os distintos fundamentos filosóficos podem indicar diferentes possibilidades, meios, objetivos e enfrentamentos necessários no trato dos problemas socioambientais.

Frente a isso, nos posicionamos, teórica e metodologicamente, para fundamentar a perspectiva de educação ambiental crítica, neste estudo, no materialismo histórico-dialético e

na Pedagogia Histórico-Crítica. Um posicionamento teórico desta natureza requer uma reflexão sobre o processo histórico que culminou nas problemáticas ambientais contemporâneas, colocando a necessidade de considerar os valores e princípios que foram engendrados com a instauração da modernidade, revolucionando o modo de produção feudal. A relação socioeconômica entre os senhores feudais e seus servos teve uma mudança estrutural. O sistema capitalista, em que os proprietários dos meios de produção dominam e exploram os trabalhadores agora livres, inaugurou, a modernidade. Com a Revolução Francesa, marco político e fundador da modernidade, não houve somente a superação das estruturas feudais, como também foram estabelecidas mudanças radicais na ideologia dominante. Contudo, a Revolução Industrial junto da Revolução Francesa possibilitaram o desenvolvimento intenso do novo modo de produção, o modo capitalista, que está na origem e promove, cada vez mais aceleradamente, a destruição do ambiente.

Assim, a educação ambiental crítica que aqui tomamos como referência tem como objetivo proporcionar a apropriação do conjunto de saberes científicos e críticos pelos educandos tendo em vista a transformação das condições de exploração e alienação – social e ambientalmente consideradas -, elementos causais da crise socioambiental. O modo de produção que gera a condição da divisão de trabalho se relaciona com o alto grau de destruição ambiental que a humanidade assiste já há algumas décadas, e algumas das ações hegemônicas que emergem das relações sociais sob esta forma de organização atestam e refinam o sistema de dominação e exploração social (TREIN, 2007), ações que, por atingirem diretamente as classes dominadas, segundo entendemos, precisam ser transformadas.

É necessário compreender que a educação ambiental se relaciona com as questões ambientais amplas que interessam aos vários setores da sociedade e que estas questões possuem raízes históricas e políticas e, por isso, são disputadas. Portanto, a educação ambiental baseada no materialismo histórico-dialético considera a educação ambiental como mediadora no “movimento de fazer-se plenamente humano pela apropriação/transmissão crítica e transformadora da totalidade histórica e concreta da vida dos homens no ambiente” (TOZONI-REIS, 2007, p. 218).

A educação nesta sociedade tem como principal instituição social a escola, com todos os seus níveis e modalidades, avanços e retrocessos, limites e possibilidades. Essa instituição, com todas as suas contradições, foi e ainda é voltada essencialmente para formação humana. As relações sociais estabelecidas pelo modo de produção capitalista também estão presentes nesta instituição que, se do ponto de vista da lógica hegemônica as reproduzem, cria também

possibilidades sociais e políticas para sua transformação, da Educação Básica ao Ensino Superior.

Neste sentido, o professor ocupa um lugar social fundamental nesses espaços educativos, desenvolvendo um trabalho que pode promover o desenvolvimento do processo de humanização ou de alienação. Considerando o trabalho educativo como trabalho não-material, desenvolvido nas escolas de Educação Básica e nas universidades, a formação dos professores é um aspecto fundamental de análise, pois formará técnica e politicamente estes profissionais.

Um dos profissionais que atua nas escolas é o pedagogo. A formação dos pedagogos no Ensino Superior lhes dá a possibilidade de trabalhar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, e nos âmbitos da gestão escolar. A formação dos pedagogos, portanto, de tão amplo é um tema bastante debatido, especialmente no campo da formação de professores. Neste sentido, *o tema de pesquisa* deste estudo é *a educação ambiental na formação inicial dos pedagogos*.

A educação ambiental partiu da questão ambiental para entender a educação, e, tardiamente, é que inverteu essa lógica sendo incorporada ao campo educativo (TREIN, 2012). Porém, como é debatido por Trein (2012) e Tozoni-Reis (2004), é necessário que a educação ambiental não veja a educação de um outro campo, mas que se fundamente nos conhecimentos sistematizados e produzidos na área da educação. Assim, se não forem integradas e superada a distância entre a educação ambiental e a educação, não teremos condições objetivas de enriquecimento e pleno desenvolvimento das áreas. A relação entre homem e natureza que a educação ambiental crítica discute, de maneira radical por meio da perspectiva do materialismo histórico-dialético, propõe desafios importantes que podem contribuir na produção de conhecimentos na educação, compreendendo inclusive os desafios para sua inserção na formação dos pedagogos.

A relevância deste estudo está no entendimento de que é necessário a realização de estudos sobre a educação ambiental na formação inicial dos pedagogos. Em levantamento que realizamos, em que foram investigados trabalhos em todas as oito edições do Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA) e no GT-22-Educação Ambiental das treze reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), dois principais eventos científicos da área, verificamos que há poucas pesquisas que estudam a educação ambiental na formação de professores nos cursos de Pedagogia. No GT-22, não foram encontrados trabalhos neste sentido. Na primeira edição do EPEA foram encontrados dois trabalhos que abordam a educação ambiental nas licenciaturas em geral, um na sexta edição e outro na oitava edição. Portanto, somente quatro trabalhos que tratam da educação ambiental

na formação inicial dos pedagogos foram encontrados no levantamento realizado. Isto já é um indicador da importância da reflexão sobre a formação dos profissionais pedagogos em relação à educação ambiental.

A partir dos resultados da pesquisa de mestrado que realizamos, concluída em 2013, em que um processo formativo de educação ambiental foi realizado com professores pedagogos de duas escolas públicas, localizadas em um município do interior do Estado de São Paulo, foi possível definir como hipótese norteadora do presente estudo o fato de que os professores pedagogos não têm contato com a educação ambiental em sua formação inicial. Naquele estudo (AGUDO, 2013), eles afirmaram não ter tido qualquer iniciativa de formação em educação ambiental na graduação, e que foi somente nas escolas, em cursos de capacitação e em projetos pontuais, enviados pela Diretoria de Ensino ou outros agentes educativos, que os professores tiveram algum contato com a educação ambiental.

Outro aspecto que deve ser considerado como uma importante justificativa para a realização desse trabalho é o aumento de ações ambientais promovidas pelas empresas, cada vez mais presentes nas escolas públicas. Desta forma, consideramos que o pedagogo que está em processo formativo precisa compreender a educação ambiental e seus fundamentos, entendendo assim, as diferentes formas de inserção da educação ambiental na escola pública, e que há um campo de disputas no âmbito da formação dos estudantes da Educação Básica, por meio, inclusive, dos projetos e das ações proporcionados por empresas com interesses privados, hegemônicos, conservadores, em direção a uma perspectiva oposta à educação ambiental crítica, da forma como este trabalho se fundamenta.

Tratando das ações de empresas privadas nas escolas públicas, Lamosa e Loureiro (2014) indicam que, com as estratégias empresariais na comunidade escolar, a escola pública se torna o espaço e o instrumento de difusão da ideologia do desenvolvimento sustentável, que vem se constituindo como uma perspectiva hegemônica que opera de acordo com as leis do mercado. Com isso, o ensino no espaço escolar público passa a ser orientado pelos interesses do mercado com grande colaboração da educação ambiental, inclusive pela adesão não crítica da escola e dos professores.

Neste sentido, identificamos como importante problematizar a educação ambiental que faz parte da formação inicial dos pedagogos, tendo por base de análise a Pedagogia Histórico-Crítica, para que, quando estes pedagogos estiverem nas escolas públicas, compreendam as disputas e contradições em jogo na investida das empresas no desenvolvimento da educação ambiental escolar, refletindo sobre as intenções e consequências destas “parcerias” alinhadas

com a ideologia burguesa e que busca manutenção, reprodução e crescimento dos interesses privados, opostos aos da classe trabalhadora.

Entendemos que a importância de se pensar as contradições da problemática ambiental na sociedade contemporânea, amplamente divulgada e discutida sob diversas instâncias societárias e ideológicas, se revela também na formação de professores. Entendemos que é necessário evitar a educação ambiental despida de criticidade, a partir da apropriação e submissão aos modelos de desenvolvimento, particularmente de desenvolvimento sustentável. É com esse pressuposto que a presente pesquisa estabeleceu como *objetivo principal analisar a inserção da educação ambiental na formação dos pedagogos como contribuição ao seu papel de intelectual crítico*.

Para isso, realizamos um estudo teórico, por meio da pesquisa bibliográfica afim de buscar identificar as necessidades de formação dos pedagogos como educadores ambientais nos cursos de Pedagogia.

É importante compreendermos, teórica e metodologicamente, todo o processo de fazer ciência para que o oriente os procedimentos do trabalho científico. Neste sentido, podemos entender a discussão de Demo (1989), que afirma que o problema central da metodologia científica é delimitar o que é ciência e o que não é. De acordo com o autor, a ciência compreende o mundo por meio de um método, que propicia uma maior fidedignidade à compreensão da realidade, que nos permite chegar o mais próximo possível da essência de um fenômeno da realidade que pretendemos conhecer. Por outro lado, temos convivido com o questionamento da própria ciência e de seus métodos, valorizando-se muito mais o senso comum do que a prática científica. Para delimitar nossa posição em relação à essas discussões, trazemos a Figura 1, que revela uma relação da ciência com o senso comum e com a ideologia. Contudo, vale salientar, que essas dimensões do conhecimento não se constituem como sinônimos de um mesmo processo.

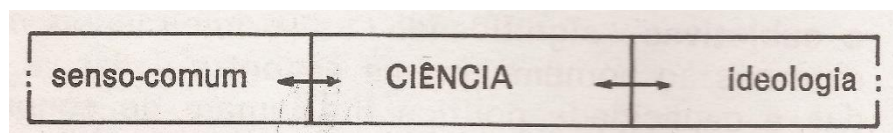


Figura 1. Relação entre conhecimento de senso-comum, ciência e ideologia. Retirado de Demo (1989, p. 18).

Consideramos, em defesa de nossas posições, que não podemos abandonar a ideia de que diferentes ideologias perpassam o senso comum e a ciência, sendo que a ideologia hegemônica também é manifestada de maneira dominante tanto no senso comum como na

ciência. Para entendermos estas relações, buscamos as três compreensões diferentes acerca do conhecimento, com base nos gregos, que Saviani (2005a) caracteriza. Ele elenca e diferencia *doxa* de *episteme* e de *sofia*. As compreensões do senso comum, entendidas pela *doxa*, são baseadas a partir do cotidiano e aí permanecem. Portanto, pautando-se na experiência cotidiana, essa compreensão do mundo se apropria do cotidiano vivido, o que pode não revelar sua essência, pois o cotidiano, em geral, revela sua aparência, ou seja, somente alguns dos traços da essência da realidade. Já a *sofia*, se refere ao conhecimento acumulado por meio da longa experiência de vida, indicando que quanto mais se vive ou viveu, mais se sabe ou aprendeu. Por outro lado, temos a *episteme*, o conhecimento científico, a ciência. Esta possui fundamentos, tem base em um método sistematizado para compreender a realidade, a essência da realidade, ou seja, a *episteme* é o resultado da busca pela essência da realidade em estudo (SAVIANI, 2005a).

Assim, a ciência se relaciona ao conhecimento mais próximo possível da verdade, mais objetivo, mais sistematizado, que leva em conta muitas das variáveis presentes em sua construção. Duarte (2001a) critica as abordagens que negam um conhecimento objetivo, evitando utilizar a palavra “verdade”, e que entendem que o conhecimento humano é subjetivo, particularizado e nunca generalizável. O conhecimento científico elaborado é, para esse autor, mediador fundamental para a compreensão da realidade da maneira mais fidedigna possível. Entendemos que a generalização, ou o aspecto universal, de um fenômeno faz parte de sua particularidade, bem como o aspecto singular. Neste sentido, considerando o movimento entre singular, particular e universal é que buscamos estar o mais próximo possível de entender a essência do fenômeno estudado.

Tudo isso sem esquecer a questão da ideologia. Na Figura 1, vemos a necessidade de identificar a relação entre senso comum, ciência e ideologia. A ideologia é um aspecto importante para a compreensão de como se dão as relações do fazer ciência. Mas, o que é ideologia? Segundo Chauí (1980, p. 43),

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de condutas) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar, o que devem valorizar, o que devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer.

Esse é o conceito de ideologia elaborado por Marx. Por ele vemos que a subjetividade – aquilo que se acredita ser subjetivo, elaborado pelo próprio sujeito – tem como base a realidade objetiva. E podemos ir ainda mais longe: a consciência – que o senso comum considera subjetiva, construída pelo próprio sujeito consciente – tem, na verdade, uma relação

de movimento e de contradição com a atividade. Marx e Engels (1974, p. 26) afirmam que “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”. Mesmo que a consciência e a atividade constituam polos opostos e internos entre si, há a preponderância de um sobre o outro, em que a atividade é o polo preponderante nesta relação. Por isso que, de acordo com a psicologia histórico-cultural, psiquismo é definido como a “imagem subjetiva da realidade objetiva” (MARTINS, 2013), indicando que a realidade existe independentemente do pensamento dos homens, o que eles fazem é captá-la, livre ou ideologicamente.

Com isso, é possível compreender que, se a produção material de um tempo histórico – inclusive a produção do conhecimento científico - é dominada por certa classe, o pensamento hegemônico é determinado por esta classe dominante. De acordo com Marx e Engels (1974, p. 55-56, destaque dos autores),

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual estão submetidos igualmente à classe dominante.

Neste sentido, na sociedade do capital, ideologias são produzidas com objetivo maior de reproduzir esta sociedade. É importante enfatizar que a ideologia se manifesta na realidade, os interesses econômicos, sociais e políticos se manifestam nas ações, nas decisões, nos discursos, constituindo em uma força real de constituição da realidade.

A realidade da sociedade capitalista é constituída por contradições, assim, a ideologia também constitui e possui contradições. Considerando isso, é possível refletir que não há fazer ciência neutro, não-ideológico. Ao contrário, a ciência tem posicionamentos perante aos conflitos ideológicos existentes. Neste sentido, é importante problematizar que objetividade é diferente de neutralidade, como destaca Saviani (2005a). A objetividade diz respeito a um conhecimento científico relativo a um objeto de estudo que possui validade universal. Neutralidade é considerar que um conhecimento não tem e não é produzido por meio de posicionamentos, o que é uma posição ideológica da ciência. A objetividade é, portanto, uma questão gnosiológica, pois está relacionada a correspondência de um conhecimento à realidade (DUARTE, 2001a).

Por isso, é possível compreender que todo conhecimento tem intencionalidades e que a neutralidade não existe. Vivemos hoje, por exemplo, sob uma ideologia que escamoteia a realidade - a doutrina neoliberal -, que tem especificidades que, de certa forma, a distingue dos

princípios burgueses clássicos da igualdade, liberdade e fraternidade, expressos na Revolução Francesa. Aparentemente estes são valores universais, mas referem-se, na verdade, aos interesses da burguesia em oposição, no processo da Revolução Francesa, aos da aristocracia. Pautados no individualismo, são princípios no sentido de que é direito de cada um atingir uma posição cada vez mais vantajosa para si próprio (KRUPPA, 1994). Por outro lado, as ideias do neoliberalismo – nova versão do liberalismo clássico - ganharam força com a crise do sistema capitalista a partir da década de 1970, quando medidas como privatização, aumento do número de desempregados, reajustes fiscais e diminuição no investimento social, atrelados inicialmente a governos de direita e posteriormente a governos autoproclamados de esquerda, constituíram o caminho de sustentação e sobrevivência do modo de produção, no contexto do mercado financeiro internacional (ANDERSON, 1995).

Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberalismo hoje (ANDERSON, 1995, p. 22).

Neste sentido, podemos perceber que o apoio a um conhecimento científico neutro está comprometido a não divulgação da realidade objetiva. As ideologias críticas compreendem as contradições da ideologia dominante e compreendem que é necessário a transformação das circunstâncias para enfrentá-las e superá-las.

Portanto, a ciência, de acordo com Kopnin (1972, p. 8),

[...] não é um simples conjunto de todos os conhecimentos desse ou daquele objeto, mas um sistema determinado desses conhecimentos, em cuja base surge o método do movimento do conhecimento humano.

Uma definição de conhecimento, por Kopnin (1972, p. 14), é que “o conhecimento é elemento indispensável e premissa da atividade prática do homem”. Com isso, podemos entender que o trabalho humano pressupõe um conhecimento. No caso, o conhecimento científico é sistemático e objetivo da realidade. Assim, se o fenômeno da realidade coincidissem com sua essência, a existência da ciência não haveria sentido. Como é indicado por Kosik (1976, p. 17):

Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis.

Neste sentido, o desenvolvimento científico e o processo de investigação científica são subordinados a algumas leis e possuem sua lógica. Assim, a lógica, a teoria e o método definidos neste estudo é a lógica dialética materialista, ou o Método Materialista Histórico Dialético, formulado por Marx e Engels.

Desta maneira, na “Metodologia” tratamos dos procedimentos, articulados aos fundamentos, realizados no desenvolvimento da pesquisa. Seguindo a orientação teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, indicamos os passos procedimentais utilizados na pesquisa teórica realizada, com respaldo na pesquisa bibliográfica e no materialismo histórico e dialético como teoria e método de estudo.

No capítulo “Problematizando a educação na conjuntura brasileira”, consideramos o contexto econômico, político e social brasileiro atual para refletirmos sobre as condições sobre as quais reside a educação em nosso país. É neste contexto que a educação ambiental e a formação dos pedagogos se dá, portanto é importante a compreendermos.

No capítulo “A educação ambiental na formação dos pedagogos: o estudo exploratório”, trazemos os dados do estudo exploratório que realizamos em um curso de Pedagogia. Nesta coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores, aplicados questionários com os estudantes e realizada análise documental nos trabalhos de conclusão do curso, projeto político pedagógico e planos de ensino das disciplinas. O estudo exploratório revelou que a educação ambiental tangencia a formação dos pedagogos, uma fragilidade já constatada em muitos outros estudos sobre a educação ambiental na formação de professores. Com isso, não se evidenciou original um estudo de campo, com coleta de dados empíricos mais extensa, para aprofundar a compreensão da educação ambiental na formação inicial dos pedagogos, levando-nos a reorientar o estudo para um estudo de natureza teórica.

No capítulo seguinte, “A Pedagogia como ciência da educação ambiental”, tomamos a Pedagogia Histórico-Crítica para fundamentar a educação ambiental, partindo da natureza e da especificidade da educação para refletirmos sobre a educação ambiental. Assim, é tratada a importância de compreender a educação ambiental a partir da Pedagogia como ciência da educação, enfatizando a importância histórica de se abordar a temática ambiental a partir de sua especificidade: a relação entre a sociedade e a natureza. Ainda neste capítulo, buscamos discutir a formação dos pedagogos, entendendo como sua identidade foi se modificando historicamente e ainda se mostra indefinida, o que influencia na prática social do pedagogo e em sua relação com a educação ambiental.

No capítulo “A formação dos pedagogos e a educação ambiental”, debatemos a organização da universidade, como *locus* principal da formação dos pedagogos, compreendendo como a educação ambiental se insere neste contexto. Discutimos também a formação de professores e a contribuição deste campo para a formação do pedagogo como intelectual crítico, entendendo a importância da educação ambiental na formação destes profissionais. Com isso, refletindo sobre a formação dos pedagogos e a educação ambiental, consideramos pertinente compreender uma das possíveis contribuições da educação ambiental para a formação dos pedagogos e a prática pedagógica dos pedagogos para a inserção da educação ambiental na escola pública.

No capítulo final, “A prática social dos pedagogos na escola”, buscamos entender a prática social do pedagogo na organização escolar, entendendo sua atuação pedagógica que envolve dimensões técnicas e políticas, o que influencia na inserção da educação ambiental na escola, considerando o compromisso político e a competência técnica na prática social do pedagogo, no sentido de que sua atuação nas escolas proporcione o processo de humanização dos estudantes, a partir de uma formação no Ensino Superior aprofundada, compreendendo que a dimensão coletiva precisa guiar sua competência técnico-política para sua atuação enquanto articulador. Esse capítulo, portanto, configura-se como uma síntese dos anteriores.

Na conclusão, considerando a função social do pedagogo de articulador político do trabalho docente e da sociedade, concluímos que sua formação como intelectual crítico é fundamental, o que pode se concretizar por meio de uma formação técnico/política aprofundada, tendo em vista a dimensão do coletivo e a atuação do pedagogo enquanto militante cultural nas escolas e em outros espaços sociais.

2 METODOLOGIA

Para que este estudo chegue a compreender a educação ambiental na formação inicial dos pedagogos, buscamos uma metodologia de pesquisa que garanta, por seus pressupostos e fundamentos, fundamentar e orientar os procedimentos e técnicas utilizados para a coleta dos dados empíricos, a pesquisa bibliográfica e as análises necessárias.

2.1 Algumas questões do materialismo histórico e dialético como teoria e método de estudo

Nossa primeira preocupação ao nos posicionarmos em relação à definição metodológica de um estudo científico, é destacar alguns limites e até problemas. Uma análise realizada por Martins (2006), a partir de pesquisas que se ancoram no materialismo histórico dialético e na metodologia de pesquisa qualitativa, identificou alguns equívocos filosóficos, teórico-metodológicos e políticos. Um dos equívocos que se destaca nessa análise diz respeito às dicotomias da pesquisa qualitativa, por exemplo, entre subjetividade e objetividade, que revela uma superação aparente da lógica positivista, pois, ainda que “de maneira invertida”, atende à lógica formal, mais especificamente ao princípio da exclusão.

Para compreender a lógica materialista dialética, tomada para o desenvolvimento desta pesquisa, é importante destacar a coincidência entre teoria do conhecimento, lógica e dialética, inerente a este método. Segundo Kopnin (1978, p. 53):

Uma vez apreendidas, as leis do mundo objetivo se convertem em leis também do pensamento, e todas as leis do pensamento são leis representadas do mundo objetivo; revelando as leis de desenvolvimento do próprio objeto, apreendemos também as leis de desenvolvimento do conhecimento e vice-versa, mediante o estudo do conhecimento e suas leis descobrem-se as leis do mundo objetivo.

Com isso, é possível afirmar que a dialética revela o movimento dos objetos e de seus processos e constitui-se em método, pois conduz o pensamento para que ele coincida com a realidade objetiva, proporcionando uma nova compreensão destes objetos e suas relações.

Para Kopnin (1978), a prática foi incorporada à teoria do conhecimento criando um método universal de movimento do pensamento no sentido da realidade concreta. Assim, a categorização dialética se dá no movimento dos fenômenos da realidade objetiva, proporcionando novos resultados pela análise. Esta categorização, quando se torna procedimento, promove a interpretação e a transformação da sociedade, com o objetivo de obter novos resultados. É importante destacarmos que Kopnin (1972) não nega os aspectos

ontológicos e gnosiológicos do materialismo histórico e dialético, mas demonstra que a lógica dialética materialista incorpora aspectos que a torna ontologia e gnosiologia, para além de uma simples soma desses aspectos, mas que o materialismo histórico e dialético seja e envolva as dimensões ontológicas, conteúdos relativos ao mundo do ser, e gnosiológicas, relação do pensamento com o ser.

Desta maneira, o método proporciona conhecer as leis objetivas da realidade por meio da lógica. A lógica compreende a maneira de se pensar, a estrutura e o funcionamento do pensamento, da apreensão da realidade. Neste sentido, é possível identificar dois tipos principais: a lógica formal e a lógica dialética.

É importante destacarmos que o livro “Escola e Democracia”, publicado pela primeira vez em 1983, representou os primeiros passos do delineamento do projeto pedagógico histórico-crítico, com pressupostos filosóficos (SCHEIBE, 1994). Dermeval Saviani, ao buscar nomear uma Pedagogia revolucionária, em sua origem, pensou em escolher a denominação Pedagogia Dialética. No entanto, sabemos que existem várias e diversas concepções de dialética, passíveis de diferentes interpretações, como nos apresenta Gadotti (2012): a dialética em um sentido dialógico, idealista ou materialista. Neste sentido, Saviani (2005a) considerou mais pertinente o termo Pedagogia Histórico-Crítica e, em 1991, publicou a primeira edição de Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações, denominando a Pedagogia em elaboração naquele momento, pois compreende que a dialética é formulada como uma concepção, como lógica e teoria do conhecimento, a partir de Hegel, e não a partir de Aristóteles, no sentido de diálogo, como é apresentado e elaborado por Gadotti (2012).

No entanto, também é preciso considerar que a lógica materialista dialética incorpora a lógica formal e a supera – o que significa ir além -, ou seja, para compreendermos a lógica dialética é importante compreender a lógica formal, suas leis e suas limitações, compreendendo de que maneira a lógica dialética materialista supera a lógica formal, como indica Novack (1976).

A lógica dialética, como a lógica formal, também apareceu na Grécia antiga, a partir das ideias de Heráclito. A dialética de Heráclito era idealista, perspectiva essa que entende que as ideias existem antes da realidade, sendo que, numa perspectiva materialista, essa mesma realidade existe independentemente das ideias. Apesar da lógica dialética ser desenvolvida e refletida na Grécia antiga, não foi esta a lógica que predominou e que permanece hegemônica. A lógica formal foi – e ainda é - a dominante.

Para compreender a lógica formal é necessário refletir sobre suas leis básicas, mas, assim como tal, a lógica dialética materialista também possui seus princípios básicos. A

primeira das leis da lógica formal é a da *identidade*, que entende que qualquer fenômeno será sempre igual, sob qualquer circunstância. Desta maneira os fenômenos são categorizados, classificados, considerando suas semelhanças e diferenças.

Assim, de acordo com a lógica formal, os agrupamentos dos dados são realizados para que possa ser realizada uma melhor reflexão sobre o que se investiga. Esta é uma possibilidade da lógica formal bastante importante, pois possibilita realizar uma análise do fenômeno que se quer estudar cientificamente. A lógica dialética incorpora e valoriza este aspecto da lógica formal, mas a supera, vai além, os dados são agrupados, mas confrontados, contraditos.

A lógica formal considera que o fenômeno estudado é dado e não muda sob qualquer circunstância, ou seja, não possui a perspectiva de transformação e é neste sentido que a lógica dialética avança. Assim, a lógica formal ao estudar um fenômeno social e humano, como nosso caso a educação e a educação ambiental, trata seus resultados sem nenhum comprometimento com a situação vigente, pois não mostra o caminho de transformação, pelo contrário, não acredita que os fenômenos podem mudar. A lógica dialética busca estudar os fenômenos no que eles tem de mais vivo, procurando compreender suas características historicamente determinadas e, portanto, que tem possibilidade de transformação.

Ou seja, a primeira lei, da *totalidade*, compreende os fenômenos em sua totalidade, considera que os fenômenos, os dados, constituem-se como síntese de múltiplas determinações. Diferentemente da lógica formal, em que é necessário isolar um dado, a lógica dialética considera os aspectos que o constituem, pois fazem parte dele, possuem movimento com o fenômeno. A lei da totalidade pode ser identificada quando compreendemos o contexto político, histórico e econômico, por exemplo.

A primeira lei da lógica formal leva à reflexão da segunda, da *inadmissibilidade da contradição*, em que, um fenômeno descrito não pode ser, ao mesmo tempo, outro, ou ter uma característica contrária à que o caracteriza. Assim, pela lógica formal é possível identificar um caminho que chamamos de “dedutivismo” – uma posição radical e até “cega” em favor de deduzir resultados dos fenômenos de forma rígida, o que confere um enfoque estático ao fenômeno – a educação - que, em si é dinâmico. A lógica dialética inverte totalmente essa orientação: os fenômenos são dinâmicos e só podem ser compreendidos nessa dinamicidade: confrontá-los significa, portanto, buscar suas contradições, caminhar pelas contradições dos fenômenos para compreendê-los.

Por outro lado, a segunda lei da lógica dialética materialista que é importante ser aqui analisada é a da *contradição*, que afirma e assume que todos os fenômenos têm suas contradições internas, possuem uma natureza contraditória. Isso significa que os opostos

formam uma unidade e, nesta unidade contraditória, se transformam. É assim que há o movimento dos contrários, no sentido da superação e mudança (NOVACK, 1976).

A terceira lei da lógica formal é a do *terceiro excluído*, em que os fenômenos são uma de duas coisas que são mutuamente excludentes, ou seja, um fenômeno não pode ser parte de duas classes opostas. Outro limite da lógica formal, portanto, é o de não admitir uma terceira opção, dentre duas, que possibilitasse ser falso e verdadeiro ao mesmo tempo. Contudo, apesar de reconhecermos este limite da lógica formal – decorrente de sua obsessão pelo “é ou não é” - não podemos, em nome da lógica dialética, cair em um relativismo vazio, em que “tudo” pode, inclusive, ser e não ser ao mesmo tempo, resultando num vazio em que não se define nada. Esta interpretação, longe de ser dialética, é linear e fragmentária.

Ao mesmo tempo, a lógica formal compreende que ou utiliza-se a via da dedução ou a da indução para a compreensão da realidade. A dedução se constitui de um método caracterizado por partir de uma situação geral e genérica (não necessariamente empírica) para uma particular. Enquanto que na indução realiza-se o movimento contrário: parte-se de uma situação particular para desvendar conhecimentos que antes não estavam evidentes na realidade. Ou seja, a indução é um método caracterizado pela observação, descrição e generalização: processo pelo qual o pesquisador, por meio de um levantamento particular e mediante os dados constatados na realidade (dados empíricos), chega a determinadas conclusões gerais (imediatas e pragmáticas).

Assim, as dicotomias entre indução e dedução, objetividade e subjetividade, forma e conteúdo, por exemplo, são muito bem compreendidas e aceitas pela lógica formal. Este é um dos limites que a lógica formal possui: não compreender a realidade enquanto síntese de múltiplas determinações – uma síntese complexa, onde a categoria de totalidade está presente - , mas como linear, que separa um aspecto de seu contexto e depois recoloca-o sem estabelecer e compreender as relações entre os diferentes aspectos e as influências de uns nos outros.

Isso pode ser verificado nas etapas do fazer ciência na lógica formal. A primeira é eleger um fenômeno ou um objeto da realidade que se queira estudar, logo após é necessário formular hipóteses que expliquem os dados coletados da realidade. Em seguida, é realizada a verificação das hipóteses, normalmente por meio da experimentação. Com isso, constatações sobre as hipóteses são estabelecidas, podendo produzir generalizações, leis.

Se contrapondo a essa lógica, a terceira lei da lógica dialética é a lei do *movimento*. Esta lei mostra que a lógica dialética materialista considera o movimento e o desenvolvimento dos fenômenos. As mudanças dos fenômenos podem ser quantitativas e qualitativas e a tendência é a complexificação cada vez maior dos fenômenos.

Diante dessas análises, consideremos que por meio das leis básicas da lógica formal a ciência cartesiana se desenvolveu e se mantém como perspectiva hegemônica do fazer ciência, embora questionada, até os dias de hoje. Critérios de cientificidade foram colocados e se tornaram verdadeiras ideologias, considerados como os verdadeiros e inquestionáveis, levando à experimentação e às dicotomias entre mente e corpo, razão e emoção, teoria e prática, como fatos.

Retomando a lei da identidade, que compreende que um dado da realidade é sempre igual a si mesmo, é possível afirmar que este princípio proporciona a identificação, a classificação e a categorização para que os fenômenos ou dados obtidos da realidade possam ser comparados e compreendidos. Para que o fenômeno seja reconhecido é necessário que os condicionantes sejam entendidos.

Assim, pode-se entender que o princípio de identidade satisfaz simultaneamente tanto a lógica formal como a lógica dialética materialista. A diferença é que na lógica formal, esta lei proporciona a compreensão da realidade imediata, enquanto que para a lógica dialética os diversos aspectos que influenciam um fenômeno são considerados e pensados por meio de suas contradições.

A lei da identidade é importante para que a dialética não caia em um contrassenso, em um raciocínio que não é coerente. Além disso, este aspecto delimita o fenômeno a ser estudado. Diferentemente da lógica formal, a síntese é realizada no momento em que a lei da totalidade possibilita compreender os fenômenos e suas múltiplas determinações.

Aristóteles operava pelo princípio de identidade da lógica formal, que estabelecia a fixação do ser: o que é, *é* e o que não é, *não é*. O princípio da identidade pode ser tratado e compreendido à luz da lógica dialética, do movimento dialético, por meio da identidade dos contrários, ou seja, do princípio da contraditoriedade, em que *uma coisa é e não é ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto*, tal como Hegel tratou na elaboração da dialética como método e Marx superou (por incorporação) conferindo-lhe um caráter materialista e histórico.

Assim, temos que a lógica formal apresenta seus limites e não consegue explicar as contradições da realidade, amarrando e impedindo o movimento necessário para a compreensão das coisas. Se a realidade se manifesta e se movimenta por contradição, é preciso um princípio de identidade que dê conta desse movimento. Com isso, percebemos a importância de se operar a identidade pela lógica dialética, que está radicalmente oposta ao dualismo formal, mas que, ao mesmo tempo e contraditoriamente, possibilita um ponto de intersecção entre as duas lógicas por meio do princípio da identidade.

Portanto, não é possível considerar, nem pela lógica materialista dialética nem pela lógica formal, que não é importante a identificação e a caracterização de um fenômeno para o seu estudo. A diferença é que na lógica formal o fenômeno estudado permanece restrito, totalmente desvinculado da realidade e descontextualizado. A lógica dialética permite este avanço, assumindo aspectos que a lógica formal descarta e que, muitas vezes, são fundamentais para compreender a razão de ser do fenômeno estudado.

Por assumir o movimento, a lógica dialética materialista compreende a história como o que permite entender o passado e o presente, além do que irá construir o futuro. Por isso que o método materialista não só é dialético como também é histórico. Nesse sentido, retomando a compreensão de ciência, é importante destacar, como aponta Novack (1976, p. 43), que “[...] as leis e idéias da dialética, por mais precisas e claramente delineadas que estejam, nunca podem ser mais que aproximadamente corretas. Não podem ser universais e eternas”. Assim, é importante destacar que a ciência possui um método de compreensão da realidade que mais consegue chegar próximo de sua essência.

Considerando ainda a educação ambiental e a pesquisa na área, é importante estabelecer a relação entre ciência e ideologia. Sobre isso Kopnin (1972, p. 95-96) problematiza:

Antes de tudo, nas condições atuais, o materialismo dialético ajuda as ciências naturais e humanas a resistirem a ofensiva de concepções do idealismo e da metafísica, que partem das correntes da filosofia burguesa. A ciência foi e continua sendo arena de luta de tipos opostos de concepções do mundo: da proletária e da burguesa. A última, sem negar a ciência, tenta aplicar as suas conquistas segundo os seus objetivos, mas para tanto saturam a própria ciência de idéias extraídas das filosofias idealista e metafísica. Essas idéias são hostis à natureza da ciência empenhada em conceber a verdade objetiva, além de reterem seu desenvolvimento.

Com isso, é importante que se pense na necessidade de compreensão da lógica dialética materialista histórica para a coerência do fazer educativo e também da pesquisa nesta perspectiva. Betty Oliveira se atentou para isso (SAVIANI, 2005a, p. 84) ao afirmar que “[...] a nova Pedagogia Histórico-Crítica está avançando, mas o mesmo não acontece com o estudo da dialética, necessário para a compreensão e prática dessa concepção”.

Realizar uma leitura do materialismo histórico-dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica de maneira linear, por meio da lógica formal, é perder de vista o referencial e dissolver a proposta pedagógica revolucionária em perspectivas outras, o que poderia gerar equivocadas interpretações.

Assim, é importante lembrar que o método precisa ser interpretado enquanto identidade universal em sua relação com a singularidade. Assim, a dialética é tanto lógica como teoria do

conhecimento. No método dialético, a prática foi incorporada à teoria do conhecimento, criando um método universal de movimento do pensamento no sentido da realidade concreta. “O marxismo relaciona sujeito e objeto na base real em que eles são unificados na história” (KOPNIN, 1978, p. 51).

O homem é parte do mundo objetivo, que é o seu objeto. Isso significa que o método compreende o ser humano não apenas como existência, mas enquanto resultado da atividade prática do Homem. Além disso, este objetivo do ser humano refere-se também aos objetivos da sociedade e não apenas aos individuais isolados (KOPNIN, 1978).

Para melhor compreensão, é importante refletir sobre a dialética da relação entre singular, particular e universal. Quanto mais o processo é conscientizado pelo homem, relacionando teoria e prática, em seu pensar e agir, maiores são as possibilidades de atuação na prática. É necessário entender o movimento entre o singular, o particular e o universal. “[...] O singular é tão mais compreendido, quanto mais se tenha captado suas mediações particulares com a universalidade” (OLIVEIRA, 2005, p. 50).

De acordo com Pasqualini e Martins (2015):

Existe intervinculação e interdependência da forma singular do fenômeno e sua forma universal. Singular e universal coexistem no fenômeno, se articulam e se determinam reciprocamente: são os polos opostos da unidade dialética que dão vida ao fenômeno. Existe entre singular e universal uma tensão dialética.

Na particularidade, o universal se expressa e o singular se introjeta, possibilitando a compreensão além da aparência. É importante, portanto, percebermos que a categorização dialética se dá no movimento dos fenômenos da realidade objetiva, proporcionando novos resultados pela análise. Esta categorização, quando se torna procedimento, promove a interpretação e a transformação, com o objetivo de obter novos resultados. Para compreender a dialética enquanto unidade dos contrários é necessário entender o movimento do pensamento, no sentido de que este movimento objetiva chegar ao concreto pensado.

Como se pode depreender do que foi até agora dito, a questão da relação dialética entre a singularidade, particularidade e universalidade, na perspectiva marxiana, está necessariamente ligada a uma questão ético-política - a de como se pode conhecer a realidade humana para transformá-la (OLIVEIRA, 2005, p. 9).

O particular, portanto, se revela com um papel mediador fundamental na relação entre singular e universal, evitando uma compreensão dicotômica e polarizada dessas dimensões. Para além disso, a dimensão particular “se constitui em mediações que explicam os mecanismos que interferem decisivamente no modo de ser da singularidade, na medida em que é através

delas que a universalidade se concretiza na singularidade” (OLIVEIRA, 2005, p. 17). É nesse movimento que é possível entender o processo em que a universalidade se concretiza na singularidade. Assim, a relação singular-particular-universal só pode ser compreendida no seio das dimensões ontológicas e epistemológicas da lógica.

Da mesma maneira que muitas contradições encontradas na realidade escolar, por exemplo, mostram a profunda e complexa problemática da escola contemporânea, a perspectiva de transformação proporcionada pelo método possibilita a atuação no sentido de superação de problemas contraditórios que são encontrados. Assim, é essencial entender que o método dialético proporciona uma visão revolucionária e possibilidades transformadoras da realidade. Portanto, destaca-se a necessidade de se pensar *por* contradição, de acordo com Pinto (1979), se apropriando do método dialético para compreender a prática pedagógica e a formação dos pedagogos, transformadoras e transformadas.

2.2 Procedimentos de pesquisa

Diante dessas reflexões sobre o método materialista histórico e dialético como escolha teórica e metodológica do estudo aqui apresentado, é importante também descrevermos os procedimentos que foram utilizados para o seu desenvolvimento. Assim, sempre considerando estes fundamentos, é importante destacarmos que este estudo teve como ponto de partida um “estudo exploratório”, que analisou dados empíricos acerca de nosso *objeto de estudo*: a educação ambiental na formação inicial dos pedagogos.

Consideramos que o *problema de pesquisa* se configura como *as possibilidades, desafios, dificuldades e limites da educação ambiental no processo de formação inicial dos pedagogos*. Assim, o *objetivo geral* ficou definido como *analisar a inserção da educação ambiental na formação dos pedagogos como contribuição ao seu papel de intelectual crítico*.

Para atingi-lo, desdobramos o objetivo geral em três *objetivos específicos*: *discutir a identidade do pedagogo no contexto escolar no Brasil, sob a perspectiva da Pedagogia como ciência da educação ambiental; identificar a formação dos pedagogos como educadores ambientais, analisando-a na perspectiva do intelectual crítico; analisar a função social do pedagogo na escola pública de Educação Básica e sua relação com a educação ambiental*.

Compreendemos a educação ambiental em sua perspectiva crítica, que significa entender a relação entre sociedade e natureza no contexto da exploração e destruição da natureza na forma capitalista de produzir a vida, ou seja, considerando os problemas ambientais também como problemas econômicos, políticos e sociais. Neste sentido, as questões socioambientais são aspectos da realidade em que vivemos que precisam ser compreendidas de

maneira radical, considerando as condições fundantes da destruição da natureza, tendo em vista a necessidade de transformar esta realidade, superando o modo de produção que promove a exploração da natureza e dos seres humanos.

Com isso, compreendemos que o pedagogo, vivendo nesta sociedade, precisa ter um papel neste sentido, uma função social de intelectual crítico. Deste modo, o “ponto de partida” das reflexões empreendidas neste estudo, é do pedagogo como intelectual crítico como sua função social na escola. Entendendo a educação ambiental crítica neste sentido, buscamos analisar as possibilidades desta forma específica de inserção da educação ambiental na formação dos pedagogos.

É importante destacarmos que compreendemos a formação dos pedagogos nas universidades públicas. Apesar das condições operacionais nas quais se encontram as universidades públicas, sobre as quais discutiremos, entendemos que elas se constituem enquanto espaço fundamental para a formação da população. Para além disso, consideramos que a universidade pública precisa formar a população em busca de suas atividades fins guiados por ideias coletivos e populares. Neste sentido que compreendemos a importância das universidades públicas em nossa sociedade e, por isso, o recorte realizado para estudar a educação ambiental na formação dos pedagogos nas universidades públicas.

Assim, a categorização dos dados se destaca como muito importante procedimento metodológico no processo de pesquisa em estudos desta natureza. Oliveira (1996), debatendo o problema da cotidianidade na pesquisa em educação, destaca o processo de categorização dos dados como fundamental e afirma que muitos pesquisadores realizam uma categorização a partir dos dados empíricos, restringindo as análises dos dados neles mesmos, permanecendo no cotidiano, não realizando a discussão a partir do universal. Da mesma maneira o inverso: os pesquisadores estabelecem categorias com base nos fundamentos teórico-metodológicos, não se apropriando assim do método materialista histórico dialético que fundamenta seus estudos. Desta forma, as categorias se constituem em “meras palavras” que não trazem consigo o conteúdo do *método* anunciado como orientador do estudo.

Para atingir os objetivos deste estudo, buscando o aprofundamento da compreensão da formação dos pedagogos como educadores ambientais, consideramos importante na reconstrução dos caminhos metodológicos a pesquisa bibliográfica, na sequência ao estudo exploratório realizado, pois “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50), ou seja, constituindo-se de conteúdos mais elaborados sobre as categorias necessárias para a compreensão de nossas preocupações.

Do ponto de vista mais prático, sabemos que a utilização de fontes diversas, o levantamento dos materiais e o processo de leitura que envolvem a pesquisa bibliográfica constituem, então, os procedimentos de pesquisa. De acordo com Gil (1999), a leitura do material precisa se dar de maneira exploratória em um primeiro momento, avançando para análise e interpretação dos materiais aos quais o pesquisador teve acesso. A elaboração e a organização das anotações são passos importantes para a construção lógica do trabalho, buscando uma unidade do trabalho dotada de sentido (GIL, 1999).

Com preocupações semelhantes, Severino (2002) apresenta algumas diretrizes metodológicas importantes para a pesquisa teórica. A *delimitação da unidade de leitura* é um momento importante para o estudo e então análise dos textos, sendo necessário ser realizado de maneira contínua, evitando etapas com intervalos de tempo muito longos. Nesta pesquisa buscamos seguir a unidade de leitura, tendo em vista principalmente as produções acerca da Pedagogia, e da educação ambiental com fundamentos no materialismo histórico crítico, considerando a busca por outras produções para elucidar temas que surgiram ao longo da pesquisa. A *análise textual* diz respeito a busca por esgotar a compreensão do texto, por meio de uma leitura mais atenta, entendendo o vocabulário, fatos históricos, realizando resumo esquemático para compreensão. Depois desta etapa, passamos então para a *análise temática*, em que se buscam as teses centrais defendidas pelo autor, identificando sua argumentação, subtemas e subteses, nos textos levantados. A *análise interpretativa* significa tomar posição própria quanto às ideias enunciadas, evidenciando, inclusive, os pressupostos do texto. Assim, *uma interpretação crítica*, entendendo a coerência interna e a contribuição à discussão do problema, foi realizada. A *problematização*, por fim, é a abordagem que elenca problemas importantes para reflexão. Levando assim à síntese, etapa anterior à construção lógica textual.

A partir disso, iniciamos a organização dos capítulos desse trabalho com a apresentação do estudo exploratório e seguimos buscando aprofundar a compreensão da educação ambiental na formação do pedagogo no Ensino Superior. Com isso, discutimos a Pedagogia enquanto campo científico e a constituição do curso; a formação dos professores pedagogos e a educação ambiental; e a atuação do pedagogo na escola relacionada à maneira como se dá a inserção da educação ambiental na escola. Neste sentido que buscamos refletir a formação do pedagogo como educador ambiental ancorada nos fundamentos e contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, buscamos contribuir com a discussão da educação ambiental na formação inicial do pedagogo, tendo em vista que é necessário superar práticas educativas ambientais mediatizadas pelo senso comum.

O estudo exploratório

Foi estabelecendo uma relação entre o processo de pesquisa e o problema de pesquisa que orienta este estudo que realizamos o estudo exploratório intitulado “A educação ambiental na formação dos pedagogos: o estudo exploratório” que coletou dados empíricos em um dos cursos de Pedagogia de uma universidade pública do Estado de São Paulo.

De acordo com Gil (1999, p. 43) "as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla", sobretudo quando o objeto de pesquisa se mostra pouco explorado e bastante genérico. Desta forma, considerando os argumentos que foram apresentados como justificativa à realização desse estudo, os quais denotam a carência de pesquisas que abordem a temática ambiental e a formação do pedagogo, compreendemos que a pesquisa exploratória se manifestou como a modalidade mais adequada para iniciarmos o estudo.

No estudo exploratório foram identificados os pontos críticos do objeto de estudo, estabelecendo os contatos iniciais para a entrada no campo de forma mais efetiva e a localização das fontes dos dados relativos ao problema e objetivos da pesquisa (GIL, 1999), dando sequência a um estudo de caso, que teve como preocupação central investigar a educação ambiental na formação de professores de um Curso de Pedagogia. Assim, de acordo com Chizzotti (2006, 138):

o estudo de caso é eficaz em estudos exploratórios, para identificar características de um tema de pesquisa ou como estudo piloto de um projeto de pesquisa. É oportuno também em análises precedentes de alguns elementos de uma pesquisa, como identificar o contexto do objeto a ser estudado ou refinar a adequação de instrumentos de pesquisa, tais como questionário, roteiro de entrevistas ou, enfim, o estudo tem importância quando se trata de testar hipóteses ou gerar ideias mais consistentes para realizar pesquisas posteriores.

Neste sentido, entendendo as considerações de Pasqualini e Martins (2015) sobre a relação entre singular-particular-universal, que afirmam que a partir de um estudo mais pontual, um estudo de caso, por exemplo, é possível estabelecer generalizações, quando o pesquisador se fundamenta na relação singular-particular-universal.

Podemos pensar em outro exemplo no campo da investigação científica: um pesquisador desenvolve um estudo de caso em uma escola de educação infantil. O estudo de caso se centra sobre a singularidade dessa instituição. Por isso se costuma afirmar que não se pode fazer generalizações a partir de estudos de caso. Mas na óptica que estamos adotando aqui, podemos pensar que tal instituição singular expressa determinações particulares e universais. Trata-se de uma instituição pública ou privada? Tem caráter escolar ou assistencialista? Localiza-se no Brasil ou na Europa? No Nordeste ou no Estado de São Paulo? No centro ou na periferia da cidade? Esses são alguns

exemplos de particularidades que condicionam (de forma não determinística) a condição singular (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 15-16).

Reiteramos que, uma pesquisa como a discutida pelas pesquisadoras, que se debruça somente a um estudo de caso, neste caso um curso de Pedagogia, para a coleta de dados, terá em si aspectos que se relacionam na interação singular-particular-universal.

Refletindo sobre o objetivo de nosso estudo ainda em sua fase exploratória, foi importante explicitarmos nossa compreensão sobre a formação do pedagogo, buscando, para isso Saviani (2012a, p. 131):

[...] Quando os alunos ingressam no curso de pedagogia, eles vêm de uma experiência de, no mínimo, 11 anos de escola. Portanto, eles estão mais do que familiarizados com ela. Nesse momento, parece mesmo recomendável que eles se distanciem da escola básica; vivam intensamente o clima da universidade; mergulhem nos estudos dos clássicos da pedagogia e dos fundamentos filosóficos e científicos da educação. Com esse preparo, estarão municiando-se de ferramentas teóricas que lhes permitirão analisar o funcionamento das escolas de educação infantil e de ensino fundamental, para além do senso comum propiciado por sua experiência imediata vivenciada por longos anos no interior da instituição escolar. A partir daí eles poderão voltar-se para a escola elementar, observando-a, porém, com outros olhos. Poderão, então, analisar a prática educativa guiados pela teoria pedagógica, ultrapassando, assim, o nível da doxa (saber opinativo) e atingindo o nível da episteme (o saber metodicamente organizado e teoricamente fundamentado).

Assim, ampliando essa compreensão ainda com Saviani (2012a), os objetivos do curso de Pedagogia seriam o de desenvolver aguda consciência da realidade em que vão atuar, lidando com as expectativas dos graduandos em relação à realidade escolar, ou seja, propiciar a adequada fundamentação teórica para a atuação coerente do educador e proporcionar a instrumentalização técnica e política que possibilite a ação transformadora e transformada na realidade concreta.

Considerando estes, entre muitos outros, importantes aspectos em relação à formação de professores nos cursos de Pedagogia, é necessário que essa formação proporcione a fundamentação teórica e a instrumentalização técnica e política necessárias para que os educadores desenvolvam a prática educativa ambiental. A educação ambiental para o entendimento de questões socioambientais por meio da reflexão crítica, histórica e dialética do professor com seus alunos, depende da formação intencional dos professores.

Para atingir estes objetivos, o estudo exploratório analisou os conteúdos das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores responsáveis pelas disciplinas do curso de Pedagogia investigado. Além disso, foram identificados e analisados os planos de ensino das disciplinas e os projetos de extensão e de pesquisa em desenvolvimento com alunos e

professores do curso, além dos próprios trabalhos de conclusão de curso concluídos e disponíveis online e impresso na biblioteca da universidade, e planos de ensino das disciplinas do currículo vigente. Também aplicamos questionários junto aos alunos do curso pesquisado.

Desta forma, o estudo exploratório tentou atingir as três atividades básicas da universidade que envolvem a formação dos estudantes no Ensino Superior: o ensino, a pesquisa e a extensão. Dos procedimentos de pesquisa para o *processo de coletados dados* empíricos da realidade no estudo exploratório, foram utilizados alguns *instrumentos*. Para a entrevista semiestruturada, que tinha como tônica central a inserção da educação ambiental na formação inicial dos professores pedagogos nas atividades de ensino, foi definido um roteiro inicial que, como exige a entrevista semiestruturada, foi tomado como um roteiro de forma aberta e flexível (QUARESMA, 2005).

Roteiro de entrevistas

- 1 – O que é Educação Ambiental para o(a) professor(a)?
- 2 – O(A) professor(a) desenvolve a Educação Ambiental em sua prática pedagógica?
De que maneira?
- 3 – O(A) professor(a) considera que existe a formação para a inserção da Educação Ambiental nos cursos de Pedagogia?
- 4 – Se não: como poderia ser a inserção da Educação Ambiental nos cursos de Pedagogia para a formação do pedagogo como educador ambiental?
Se sim: Como?
- 5 – Quais os conteúdos que o(a) professor(a) considera importantes para a inserção da Educação Ambiental na formação dos professores pedagogos?
- 6 – Qual a importância de formar pedagogos educadores ambientais?

A *técnica* da entrevista foi utilizada, então, para a coleta de dados a partir dos contatos presenciais que estabelecemos com os docentes que lecionam no curso de Pedagogia. As entrevistas foram realizadas nos espaços físicos da Universidade a qual os professores estão vinculados. Os horários foram marcados previamente e utilizamos outro *instrumento* além do roteiro: um gravador de voz digital Sony ICD-PX312 para a gravação das entrevistas. As entrevistas foram realizadas individualmente com cada professor. Logo após a realização das entrevistas, fizemos a transcrição. As entrevistas foram realizadas no período entre outubro de 2013 e março de 2014, e uma única entrevista que foi realizada no mês de outubro de 2014. As entrevistas transcritas foram enviadas para os professores, individualmente, para que pudessem realizar alterações que considerassem necessárias, pois a linguagem oral é muito mais informal do que a escrita, permitindo assim que os professores as adequassem.

Com isso, foram entrevistados um total de 14 professores. Este total refere-se àqueles que lecionam as disciplinas de fundamentos da educação como também professores que

lecionam as disciplinas referentes a conteúdos e metodologias de ensino específicos do curso. Somente três professores que lecionam para o curso de Pedagogia não participaram da pesquisa, um por falta de tempo e dois porque consideraram que o tema não estava relacionado à sua área.

Além dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas, que teve o objetivo de focar a dimensão do *ensino*, optamos por utilizar outros dados para contemplar as dimensões da *pesquisa e da extensão: os dados documentais*. Os documentos analisados foram obtidos por meio do site da instituição e por meio de consulta com o coordenador do curso. Assim, a *análise documental* trouxe mais dados empíricos sobre a realidade, considerados neste estudo dados de apoio, pois a pesquisa em educação ambiental realizada por professores e alunos também foram analisadas nos trabalhos de conclusão de curso, projetos de extensão e de pesquisa produzidos neste curso, além das ementas das disciplinas curriculares. Os marcadores utilizados para a seleção dos documentos foram: “educação ambiental”, “ambiente”, “sustentabilidade”, “natureza e sociedade”, “socioambiental”, “currículo”. É importante destacar que quando o marcador “ambiente” indicou o termo ambiente escolar, o trabalho não foi considerado para análise. O marcador “currículo” indicou alguns trabalhos que não tinham qualquer relação com educação ambiental e também não foram considerados para análise.

Para o levantamento dos projetos de pesquisa e de extensão, de professores e alunos, realizamos levantamento nos currículos dos professores disponibilizados na Plataforma Lattes. Neste levantamento não foi encontrado nenhum projeto, de pesquisa ou de extensão, que abordasse o tema educação ambiental no título, na descrição e nas palavras-chave. Identificamos também 59 trabalhos de conclusão deste curso de Pedagogia disponíveis online. Deste total, somente dois foram encontrados com os marcadores no título, no resumo e nas palavras-chave. Dos 67 trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia pesquisado disponíveis impressos, na biblioteca da unidade da universidade, nenhum foi selecionado a partir dos marcadores e do procedimento descrito. Foram analisados também os planos de ensino das disciplinas curriculares do curso, sendo selecionados a partir dos marcadores somente três planos.

Foram analisados também os planos de ensino das disciplinas obrigatórias curriculares do curso, que são elaborados por professores efetivos do curso. Os mesmos marcadores e procedimentos foram utilizados para o levantamento dos planos de ensino das disciplinas para a análise. De um total de 50 planos de ensino, somente três foram selecionados para análise pelos marcadores indicados.

O questionário foi proposto de maneira escrita para duas turmas do curso de Pedagogia do currículo analisado responderem. Responderam aos questionários 49 estudantes. De acordo

com Gil (1999), o questionário se configura como uma técnica de investigação que envolve um número de questões apresentadas por escrito, buscando levantar dados empíricos. Assim, os questionários foram elaborados com questões abertas, em que a pergunta é apresentada e é deixado espaço em branco para a resposta; e questões fechadas, em que é apresentado conjunto de alternativas de respostas para que seja escolhida a que melhor representa a situação ou ponto de vista do entrevistado, como é possível identificar na estrutura do questionário:

Questionário

- 1 – Qual a sua concepção de educação ambiental?
- 2 – Existe a formação em educação ambiental no curso de Pedagogia que você cursa? Se sim, como se dá? Se não, como poderia ser?
- 3 – Você considera que a educação ambiental poderia ser inserida no curso de Pedagogia de que maneira?
 - () Disciplina obrigatória
 - () Disciplina optativa
 - () Transversalmente (em todas as disciplinas)
 - () Em algumas disciplinas específicas já existentes, tais como:
- 4 – Quais os conteúdos que você considera importantes para a inserção da educação ambiental na formação dos professores pedagogos?
- 5 – Comente um conteúdo ou situação de aprendizagem que tenha sido trabalhado ao longo do curso de Pedagogia que esteja relacionado aos conhecimentos e pressupostos da educação ambiental.
- 6 – Qual a importância de formar pedagogos educadores ambientais?

Com isso, chegamos ao *processo de organização e análise dos dados* do estudo exploratório. A partir da realização dos procedimentos elencados, os dados foram organizados em relação aos documentos selecionados (Projeto Pedagógico vigente, de 2007), aos trabalhos de conclusão de curso e aos planos de ensino das disciplinas. Além disso, foram organizados também os dados resultantes das entrevistas realizadas com os professores e os questionários propostos aos alunos do curso de Pedagogia em estudo. Os dados foram organizados quanto às concepções de educação ambiental dos professores do curso e dos discentes, quanto às suas práticas pedagógicas e quanto aos conteúdos de educação ambiental.

Temos então que a organização dos dados foi realizada da seguinte forma:

- **Documentos:** *apresentação dos dados empíricos coletados no Projeto Pedagógico, nos Planos de Ensino das Disciplinas e nos Trabalhos de Conclusão de Curso;*
- **Entrevistas Semiestruturadas:** *apresentação dos dados empíricos coletados nas entrevistas realizadas com os professores do curso de Pedagogia.*

- *Questionários: apresentação dos dados empíricos coletados pelos questionários propostos aos estudantes de duas turmas do curso de Pedagogia.*

Concomitante ao processo de organização dos dados coletados, o *processo de análise* dos dados coletados partiu da organização elencada: concepções de educação ambiental, práticas pedagógicas e conteúdos. As análises desses dados organizados levaram em consideração as tendências da educação ambiental, elaboradas por Tozoni-Reis (2008), pois compreendemos que é uma categorização síntese, dentre outras que buscaram compreender as diferentes tendências e correntes da educação ambiental: natural, racional e histórica.

A análise de dados empíricos que levantamos procurou refletir também a inserção da educação ambiental na escola pública, compreendendo de que maneira a formação dos professores pedagogos contribui para isso. O principal aspecto analisado foi a formação dos pedagogos em relação à educação ambiental, compreendendo como esta formação é importante para a prática pedagógica do professor e a inserção da educação ambiental na escola pública.

A partir dos dados levantados, organizados e analisados por meio do estudo exploratório, pudemos constatar que esses dados não identificaram nada além do que já encontramos em outros estudos sobre formação de educadores ambientais nos cursos de Pedagogia que a literatura nos traz: quando essa formação aparece, se constitui enquanto disciplinas optativas, da mesma maneira como aparecem em outros conteúdos interdisciplinares (GATTI; BARRETTO, 2009).

Com isso, refletindo sobre a pesquisa em educação, Oliveira (1996, p. 27) nos proporcionou uma reflexão no sentido do questionamento acerca da pesquisa do cotidiano educativo que, muitas vezes, pode se recair na “constatação e sistematização do óbvio”, pois não se questiona a estrutura e as limitações do cotidiano, incorrendo a uma “cotidianidade alienada da pesquisa”. Esta problemática complexa, de acordo com Oliveira (1996), é muito mais do que a constatação e a sistematização do óbvio. Neste sentido, num esforço de evitar incorrer à constatação e à sistematização do óbvio, nos dispusemos a redefinir metodologicamente a pesquisa, buscando um aprofundamento na compreensão dessa formação, já identificada como tênue e fragilizada, o que somente seria possível por meio da pesquisa bibliográfica.

É importante destacar que, neste estudo, os esforços foram grandes na tentativa de fundamentar, organizar e desenvolver a pesquisa pelo método materialista histórico dialético. No entanto, é necessário considerar que o processo de apropriação desta perspectiva teórico-metodológica é árduo, necessitando de longos e consistentes estudos de concretização bastante difícil no curto período de tempo que dispomos para a compreensão de um arcabouço teórico-

metodológico tão complexo. Mesmo assim, entendendo a particularidade que nos levou a este estudo, avaliamos a possibilidade de início destes estudos, embora reconheçamos a necessidade de aprofundamento cada vez maior.

Assim, consideramos possível trazer, neste estudo, elementos importantes que contribuam para a formação de pedagogos também como educadores ambientais, utilizando os princípios e os pressupostos da educação ambiental fundamentada no materialismo histórico-dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica.

3 PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO NA CONJUNTURA BRASILEIRA

Vivemos em um momento político, econômico e social conturbado, de conflitos e disputas acirrados por uma crise econômica cíclica do sistema político e econômico que se reinventou neoliberal a partir da década de 1970 influenciando politicamente as questões sociais de nosso tempo. Esta crise orgânica do capital teve em 2008 sua mais recentemente e forte erupção, começando nos Estados Unidos e atingindo a Europa, quando os bancos privados contaram com financiamento público, enquanto que o empobrecimento dos trabalhadores foi intensificado (DEL ROIO, 2016).

No Brasil, considerando as decisões tomadas pelos governos anteriores, de aprofundamento do neoliberalismo, inseridas no contexto mundial, este cenário de embates tomando as ruas começou a se intensificar em 2013. É importante destacarmos que não estamos reduzindo a luta dos trabalhadores ou a precarização das condições de vida dos trabalhadores, como se esta tivesse iniciado em 2013. As condições cada vez mais precárias de vida dos trabalhadores são combatidas por meio da militância diuturna por muitos. Não estamos negando esta história, mas considerando o contexto conjuntural.

Um marco importante naquele momento foram as chamadas “jornadas de junho”, em que parcela significativa da população foi às ruas para demonstrar seu descontentamento. Singer (2013) pondera sobre a referência “jornadas de junho”, que podemos comparar, de maneira irônica ou com franqueza, ao evento debatido por Marx no livro “O 18 Brumário de Luís Bonaparte”, que se refere a um momento conjuntural a partir de 1848, em que os proletários fizeram frente em Paris e foram reprimidos por meio da “ternura da polícia”, evento este que Marx afirma que a Europa tremeu com o “terremoto de junho”. Para refletirmos sobre os sentidos das nossas atuais “jornadas de junho”, de proximidade e de afastamento com a conjuntura francesa do século XIX, é importante entendermos as disputas políticas agora envolvidas.

O aumento da tarifa do ônibus pelas prefeituras municipais foi o estopim para as manifestações de junho de 2013 no Brasil, em que o Movimento Passe Livre, que agregou manifestantes de esquerda e tem uma ação política organizada desde 2003, teve uma ação intensa na reivindicação de transporte coletivo de qualidade e público, se distanciando da iniciativa privada. Apesar disso, como nos aponta Sanfelice (2014), os manifestantes que compuseram a manifestação tinham reivindicações de natureza distintas, levantando diferentes

bandeiras, abarcando, por exemplo, desde bandeiras de partidos políticos, inclusive de esquerda, até a reivindicação de uma política apartidária.

Neste sentido, considerando que a grande mídia nos países ocidentais exerce grande poder ideológico, que envolve as dimensões econômica, política e social, sua atuação foi fundamental nestas manifestações. Em um primeiro momento, a mídia se mostrou contra as manifestações, mas depois passou a indicar que eram um descontentamento, abrindo espaço fecundo para que grupos de direita e conservadores começassem uma atuação mais ampla (SANFELICE, 2014). A fragmentação das jornadas de junho é discutida por Singer (2013), entendendo que houve uma separação, uma divisão do movimento, seguindo distintos caminhos.

Destacamos que muitos partidos políticos levaram suas bandeiras para as manifestações e a maioria dos participantes articulava no sentido de que as manifestações eram apartidárias, mandando que as bandeiras dos partidos fossem retiradas das manifestações. Isso mostra, por um lado, um descontentamento com as organizações dos partidos, que são hierárquicas, burocratizadas e trazem, muitas vezes, uma figura de “ícone” a ser seguido, mas sem negar os partidos, buscando uma organização mais coletiva e horizontal nestes espaços; por outro lado, demonstra também a negação dos partidos, podendo ser justificada por iniciativas libertárias, anarquistas. Porém, nesse contexto, movimentos de direita, liberais, fortemente conservadores, encontraram um espaço e um público abundante, descontente com as condições da realidade, propício para mobilizar-se. Mais além disso, depois das “jornadas de junho”, com este terreno preparado pelos movimentos de direita e conservadores, com uma ideologia que vai contra os as conquistas sociais inclusive com relação aos direitos humanos, encontraram um espaço confortável para se manifestar, sem qualquer pudor e com muita força e vontade política.

É importante salientar o que Sanfelice (2014) analisa: mobilizações como a do “passe livre” não se iniciaram em 2013, evidenciando que apesar de serem muitas as causas envolvidas nas jornadas de junho, nem todas tiveram conotação local e imediata. Apesar disso, Chauí (2013) problematiza a dificuldade de articulação e organização sólida e permanente na maneira como foram constituídas as manifestações. Se por um lado, a convocação via redes sociais mostra uma tentativa de burlar os grandes meios de comunicação, por se convocar por meio de uma chamada de evento pontual nestas redes, é da mesma maneira que se convoca para tantos outros “eventos”, ou seja, não há uma especificidade que caracterize a chamada para a manifestação. Assim, sua organização fica prejudicada e a fragmentação e a pulverização da identidade se mantêm.

Evidenciamos principalmente dois pontos importantes argumentados por Chauí (2013) no que diz respeito às jornadas de junho. O primeiro diz respeito à convocação via redes sociais, em que, sendo as pessoas apenas usuárias dessas redes e não possuindo o controle político, técnico e econômico, se relacionam com as redes apenas “apertando um botão”. Aqui a lógica é que o que se quer pode acontecer, em um sentido de satisfação imediata, aspectos bastante relacionados à grande mídia na “sociedade da informação”, a qual Duarte (2008) se refere ao analisar as ilusões da chamada “sociedade do conhecimento”. O segundo ponto diz respeito a aparência de que o movimento foi homogêneo e de massa, reforçado, de acordo com Chauí (2013), pela recusa das mediações institucionais, como os partidos políticos, por exemplo.

A partir das jornadas de junho, podemos entender que seria um aspecto fundamental a organização e a incorporação de grupos sociais progressistas, que historicamente buscam a transformação da sociedade, para que as manifestações seguissem ganhando um corpo revolucionário (SANFELICE, 2014). Contudo, nas últimas décadas, com o aprofundamento da política econômica neoliberal, os partidos e sindicatos foram se enfraquecendo. Espaços importantes para fortalecimento do movimento trabalhista foram cada vez mais cooptados e os movimentos mais radicais dos trabalhadores foram se fragmentando.

Assim, o caráter “sem partido” se firmou no movimento evidenciando que os partidos políticos governantes são responsáveis pela condição precária de vida da população, pois utilizam dos meios públicos para atender a interesses privados, provocando condições precárias de vida para a maior parte da população. No entanto, este fato também demonstra a falta de conhecimento de que vivemos um sistema político-partidário fruto da ditadura, indicando como saída a negação dos partidos em qualquer forma e organização (CHAUÍ, 2013). Assim, podemos entender que a ênfase dada às manifestações ditas “apartidárias” pela grande mídia, na realidade, evidencia as disputas de poder que se tornam cada vez mais acirradas.

Não podemos deixar de ressaltar o papel da grande mídia para que a classe média, sob a ideologia conservadora, se incorporasse ao movimento. O poder ideológico da grande mídia, respaldado pela burguesia financeira, permitiu que as manifestações fossem se transmutando para uma mobilização patriótica contra a corrupção, num primeiro momento de maneira genérica para assumir, depois, a manifestações contra a corrupção do – ou dos – partido no poder. Neste sentido, apesar de emergir de uma massa de pessoas despolitizadas, foi se acirrando a polarização política no Brasil. Ou seja, as intenções e a ideologia da grande mídia se moveram para trazer os grupos representantes da direita no poder, trabalhando para que vençam a disputa de poder que está colocada.

Ainda em relação às jornadas de junho, é importante ponderarmos que os grupos sociais nas extremidades são mais facilmente identificados. A direita levantando uma bandeira patriota, moralista e anticorrupção e a esquerda denunciando as condições de pauperização da maioria da população, com questões sociais ligadas aos direitos humanos. Contudo, não podemos fazer vista grossa a um grupo que contribuiu para dar corpo às mobilizações, que foi o chamado de centro. Esse grupo tem a capacidade de pegar as bandeiras da esquerda e da direita e retirar das reivindicações a necessidade do confronto (SINGER, 2013). Assim, de acordo com Singer (2013), o centro evidencia uma nova agenda, no contexto de um “pós-materialismo”, em que o aprofundamento das precárias condições de vida das populações, os interesses privados dos grupos no poder e a crença pessoal, munida de opiniões sem fundamentos, encerradas em si mesmas e colocadas acima de fatos objetivos, possibilitou a constituição desse movimento com diferentes vertentes. Singer (2013) aponta que para os proletários a agenda que prevalece, como necessária, é a materialista¹. Assim, é importante que as perspectivas mais progressistas se articulem na busca pela concretização desta agenda materialista.

Para entendermos um pouco mais deste contexto, é interessante compreendermos o caráter da democracia estabelecida nos países no ocidente. Losurdo (2004) explica a relação entre a democracia e o mercado, problematizando a questão do sufrágio. O mercado político atua em que, para seu funcionamento, os consumidores-eleitores têm difícil acesso para verificar o produto comprado/votado, o que é, em partes, justificado pela publicidade política, em que a grande mídia é a responsável pelo “esclarecimento político” (LOSURDO, 2004). Como sabemos, este esclarecimento é carregado e velado pela ideologia hegemônica, configurando um esclarecimento totalmente enviesado pelos interesses da burguesia financeira, bastante distantes dos interesses dos trabalhadores.

Assim, esse autor discute que o regime que triunfou no século XX se constitui um bonapartismo *soft*, em que há um líder fortalecido pela investidura popular, exercendo amplos poderes, inclusive na condição de estado de exceção, restringindo os direitos dos subalternos, ou seja, um governo autoritário e violento no exercício de poder. Deste modo, a democracia vai se tornando uma palavra vazia, na medida em que o povo, destituído de autonomia produtiva política e à mercê da grande mídia, designa o presidente da nação.

¹ Na perspectiva marxista, a agenda materialista diz respeito a produção e reprodução da vida sem a exploração do trabalho. Nesta condição, temos a superação do trabalho alienado. Considerando a conjuntura, precisamos compreender concretamente os grupos que fazem parte e que estão juntos dos trabalhadores, considerando a realidade concreta de vida dos trabalhadores e a necessidade material de superação das condições de exploração a que estão submetidos.

Na América Latina, a burguesia que controla a sociedade e os grupos externos que se aproveitam desta condição promovem a manutenção da condição de capitalismo dependente, sob a hegemonia dos Estados Unidos, numa relação colonial ou neocolonial. Essa relação foi muito bem analisada por Fernandes (1975, p. 52), que já afirmava que nunca houve a “descolonização” desses países, pois “o complexo colonial sempre foi necessário à modernização e sempre alimentou formas de acumulação de capital que seriam impraticáveis de outras maneiras”.

É o modo de privilegiamento interno das classes “altas” e “médias”, cujos setores dominantes e elites dirigentes forjam o seu *espírito capitalista* especial, alicerçado na combinação da dependência com o subdesenvolvimento, que determina a “lógica do capitalismo dependente” e o caráter ultra-egoístico, autocrático e conservador de suas estruturas de poder elitista (FERNANDES, 1975, p. 100, destaques do autor).

Assim, a articulação política da dependência se constitui em muleta fundamental para garantir a replicação econômica interna e externa. Neste contexto, a partir da década de 2000, com os candidatos do Partido dos Trabalhadores (PT), Lula e Dilma, chegando à presidência, uma frente política foi formada, dirigida pela burguesia do país, envolvendo a classe trabalhadora excluída do poder, no sentido de que a burguesia obteve vantagens políticas na medida em que governos próximos às camadas populares mobilizaram uma aproximação destas classes, de acordo com Boito Jr (2012).

Lembremos que ao final da década de 1990, uma parcela da grande burguesia interna acumulou contradições no programa neoliberal implantado naquele momento, ao mesmo tempo em que o movimento sindical popular sofreu dificuldades cada vez maiores. Essa situação proporcionou condições para a organização de uma frente ampla liderada pelo PT, com um programa que buscou o crescimento econômico do Brasil sem romper com o neoliberalismo, mas mantendo a proximidade com as camadas populares pela implantação de programas que trouxeram alguma transferência de renda (BOITO JR, 2012). É importante ressaltarmos também que a aceleração do crescimento da economia na última década, que resultou da elevação das *commodities* brasileiras, permitiu aos governos aumentar os gastos sociais e a proteção trabalhista (ANTUNES; BRAGA, 2014).

Com isso, acreditou-se que o caminho para a superação dos problemas sociais no Brasil seria a relação e aproximação de parcela da burguesia com a maioria da classe trabalhadora (TONET, 2013). O modelo de governo neoliberal buscou, portanto, uma conciliação de classes, com medidas econômicas, políticas e sociais muito mais populistas do que populares. Politicamente a figura do Presidente Lula, enquanto símbolo de maior representante sindical

dos operários, tinha enraizada a força política da classe trabalhadora. Economicamente, seu governo aumentou o poder de consumo dos mais pobres, com aumento do salário mínimo, e dos muito pobres, pela implantação do bolsa família. Além disso, proporcionou programas sociais de apoio ao campesinato, como o de apoio aos agricultores familiares, e o habitacional “Minha casa, minha vida”. Do mesmo modo, buscou estimular a exportação, apoiando as grandes empresas; com Dilma essa política foi mais longe: procurou uma certa proteção ao mercado produtivo brasileiro, com diminuição de taxas de juros e câmbio (BOITO JR, 2012).

Se por um lado, algumas medidas de aumento – muito mais do que transferência – de renda para os pobres foram tomadas, por outro o agronegócio, a mineração e outros produtos primários foram fortemente apoiados por medidas como a priorização do financiamento para as principais empresas vinculadas a esses setores e o fortalecimento regional do Mercosul, em detrimento de outros blocos econômicos, o que foi fortalecendo a burguesia interna. Então, podemos afirmar que para o PT a classe trabalhadora não ocupou mais o papel de força dirigente do partido, mas de base social (BOITO JR, 2012). Ainda assim, como identificaram Antunes e Braga (2014) as lideranças do PT foram incorporadas – ou “cooptadas” -, por meio de cargos administrativos de assessoramento e controle sindical dos fundos de pensão, conduzindo o movimento sindical a uma “fusão” com o aparelho de Estado. Essa estratégia levou a um descontentamento dos trabalhadores com as organizações sindicais, permitindo a desarticulação e fragmentação da esquerda.

Fernandes (1975, p. 101) já apontava que estratégias reformistas sempre podem ser usadas para enfrentar as condições desfavoráveis de sociedades organizadas sob o modo capitalista dependente, analisando duas vias para isso. É interessante perceber como estas duas vias se constituíram em tentativas utilizadas nos governos do PT: “fortalecer, segundo ritmos bastante rápidos, a incorporação dos países latino-americanos no espaço econômico, sociocultural e político das nações hegemônicas”, justificando assim o *status quo*; e outra via que se constitui na “multiplicação rápida dos pontos de disseminação dos “privilégios estratégicos”, de modo a universalizá-los no seio das classes “médias” e a torná-los mais frequentes nos “setores explosivos” das classes “baixas””, que acaba por atender a massa popular com a ilusão da ascensão social e os setores conservadores por defender uma “institucionalização da revolução”.

É importante percebermos, neste contexto, que apesar de interesses distintos dos diferentes grupos sociais, esses estiveram juntos para a manutenção dos mandatos de Lula na presidência e no primeiro mandato de Dilma. Mesmo com intenções e justificativas distintas, com o agravamento da crise econômica mundial e a crise política no Brasil, o apoio destas

diferentes classes ao governo se manteve e, por isso, constituem um mesmo campo político (BOITO JR, 2012).

Nesse sentido, caminhando pela via do governo de coalisão, as alianças políticas dos governos Lula e Dilma se confirmaram. Isso fortaleceu uma confusão ideológica e política na população em geral, além do agravamento de condições como a violência e o aumento do desemprego, por exemplo (TONET, 2013). Mas, é claro que não foi essa “confusão” a causa da crise política no Brasil.

Voltemos, com Antunes e Braga (2014), à vitória política de 2002, com a eleição de Lula: a vitória da derrota dos trabalhadores. Quando Lula ganhou as eleições, as expectativas todas foram exponenciadas e ao mesmo tempo desfeitas.

Um aspecto importante que Tonet (2013) levanta é que a polarização não deveria ser compreendida como entre esquerda vinculada ao PT e direita vinculada ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), mas entre capital e trabalho, a questão fundamental da sociedade. Neste sentido, Antunes e Braga (2014, p. 43) afirmam:

Afinal, além dos avanços da formalização, do mercado de trabalho aquecido e dos ganhos reais do salário mínimo, o atual modelo de desenvolvimento também se apoiou sobre o aumento do número de acidentes de trabalho, o incremento do ritmo da rotatividade do trabalho, a elevação das taxas de terceirização e flexibilização da força de trabalho, além do declínio do atendimento do transporte público, da saúde e da educação, que estão na linha de frente das atuais manifestações.

Ou seja, continuamos aqui com os avanços e retrocessos em permanente tensão. A equiparação dos direitos trabalhistas das empregadas domésticas foi um outro aspecto importante do governo Dilma em relação aos avanços no mundo do trabalho. Contudo, as condições de trabalho precárias concentradas principalmente entre os jovens, junto da saúde e educação públicas precárias e a falta, cada vez maior, de condições de sobrevivência no meio urbano, junto do investimento exorbitante do governo na Copa do mundo de 2014, contribuíram para o acirramento dos conflitos que reverberaram nas jornadas de junho de 2013.

Assim, a alta burguesia, incomodada com essas medidas dos governos do PT, que não passaram de medidas compensatórias, se movimenta em apoio ao seu pseudo inverso, o PSDB. Em 2010, Dilma chega ao poder, e as medidas para enfrentar o aprofundamento da crise foram tomadas, como os cortes do orçamento público e a tentativa de reestruturação política, mas todas elas tomadas a partir de iniciativas neoliberais. Como explica Boito Jr (2012), no contexto neodesenvolvimentista há diversas contradições que possibilitam a desagregação política, ou

seja, há diversas contradições que possibilitam que grupos de esquerda ou de direita retirem seu apoio ao governo.

Examinando a situação, vemos que a possibilidade de uma das partes abandonarem a frente neodesenvolvimentista é real. O PSDB procura atrair a grande burguesia interna sugerindo – há coisas que não se deve dizer abertamente... – que fará uma redução drástica nos gastos sociais do Estado e que cortará as asas do movimento camponês; as organizações de extrema esquerda procuram fazer com que os sindicatos e o campesinato retirem o apoio que dispensam ao Governo Lula (BOITO JR, 2012, p. 104).

É importante percebermos que esse “neodesenvolvimentismo” não foi desenvolvido no capitalismo brasileiro nos governos do PT, como explica Del Roio (2016) ao discutir que não houve desenvolvimento das forças produtivas na ciência e na tecnologia. Assim, mesmo com a agroindústria e o capital financeiro caminhando bem, as forças produtivas na ciência e na tecnologia não se desenvolveram.

Não podemos descartar também a importância da reação da população contra a força policial nas manifestações de 2013. Tivemos vários episódios de repressão policial dura e violenta, como as implementadas contra o movimento estudantil grevista da Universidade de São Paulo (USP) em 2011 e a expulsão de famílias sem-teto da área de Pinheirinho em 2012. Em 2013, nas primeiras manifestações, a força da repressão policial apareceu, contribuindo para a mobilização da população.

No entanto, os temas mais presentes e mais duradouros nas manifestações que culminaram nos protestos de 2013 foram sociais e políticos e, pudemos perceber, ficaram mais intensificados no segundo mandato do governo de Dilma, a partir de 2014. Nelas veio à tona a insatisfação de diferentes grupos com os pactos e apoios realizados para que o PT chegasse ao governo no Brasil. Se esses pactos, durante os dois mandatos do presidente Lula e no primeiro da presidente Dilma, embora presentes, não se expressavam tão claramente nas manifestações, no segundo mandato eles estiveram muito mais claros, já indicando a ruptura que estava por vir.

Assim, as manifestações de 2013 foram bastante contraditórias, da mesma maneira que os grupos são constituídos por diferentes classes e suas frações, suas intenções e interesses também não se constituem as mesmas. Com o agravamento da crise econômica mundial não tardou a aparecer, no contexto interno, seus reflexos. Os setores que tinham alguns interesses atendidos deixaram de tê-los. Assim, alguns grupos se movimentaram no sentido de buscar conservar suas condições, e outros aproveitaram para reivindicar.

Neste sentido, podemos perceber a hegemonia da pequena política, em que Coutinho (2010), baseado em Gramsci, explica que consiste no consenso passivo de diferentes grupos sociais, em que os valores das classes dominantes são compreendidos como naturais inclusive pela classe subalterna e, desta maneira, compreende-se a política não como instrumento de luta entre diferentes projetos de sociedade, mas como um instrumento administrativo, à parte da vida do homem médio. A pequena política é mais estampada no contexto neoliberal que a grande política, envolvendo o infividualismo, o privatismo e a naturalização das relações sociais como valores da concepção de mundo hegemônica.

A hegemonia da pequena política na conjuntura no Brasil atual se reduz a um bipartidarismo entre PT e PSDB que, praticando a mesma política econômica e social, as reduzem a uma questão técnica, administrativa, nutrindo a servidão financeira.

Neste sentido, a educação no contexto neoliberal tem um papel estratégico. Silva (2007) nos lembra que a luta entre projetos de sociedade não é intelectual entre atores bem intencionados para decidirem o melhor sistema de educação para a sociedade, mas uma luta de recursos materiais e de instrumentos culturais e simbólicos, que são intencionais e fazem parte de uma concepção de mundo, auxiliando na formação desta concepção de mundo. Deste modo, esse aspecto “educativo” também se apresenta e faz parte das propostas educacionais e de outros âmbitos e políticas sociais (SILVA, 2007).

Por isso, além de denunciarmos o projeto neoliberal, é necessário também desvelarmos o processo em que o projeto neoliberal se dedica a determinar nossa função social, por meio do desenvolvimento de nossa concepção de mundo. Assim, a educação no projeto neoliberal propõe que aspectos políticos e sociais sejam encarados como questões técnicas, com a qualidade total e o construtivismo contribuindo para que identidades individuais sejam produzidas de modo a atender a ideologia econômica neoliberal (SILVA, 2007).

A educação escolar passou a ser ofertada à toda a população, incorporando todos os grupos sociais a um ensino que historicamente era exclusividade de uma parcela pequena da população. Isso trouxe muitas mudanças na oferta da educação escolar no Brasil. Temos hoje uma política educacional pautada na eficácia do processo, buscando o maior resultado com menor custo, indo pelo caminho de que o desemprego é um problema dos indivíduos que não souberam escolher a educação correta ou do poder público que não a ofereceu, no sentido de que é necessário um “ajuste” entre o sistema escolar e a empresa (ENGUITA, 2007).

A qualidade total e sua gestão – a educação neoliberal – trata a educação como um serviço ou um bem que o mercado oferece para satisfazer as mesmas necessidades materiais ou equivalentes. Na educação, portanto, “[...] a palavra de ordem da qualidade encerra também um

segundo significado: não o melhor (em vez do mesmo ou de menos) para todos mas para uns poucos e igual ou pior para os demais” (ENGUIITA, 2007, p. 107).

Sabemos que a modernidade trouxe para a educação nas escolas uma organização do trabalho educativo adequada ao esquema de organização empresarial. Assim, sob a lógica neoliberal, a qualidade do ensino passa a ser uma estratégia competitiva no mercado. A escola sob o modelo da qualidade total entende os conflitos como barreiras para o desenvolvimento, considerando os rankings como fundamentais para verificar a qualidade. Agências internacionais têm forte influência e reforçam medidas governamentais de privatização escolar e universitária. Assim, o discurso da democratização – como acesso de todos ao ensino - foi paulatinamente substituído pelo de qualidade, constituindo a “nova retórica conservadora no campo educacional”, sendo que, para transformar esta condição, precisamos enfrentar a contradição entre acesso à escola e o serviço proporcionado por ela (GENTILI, 2007). O que significa qualidade na educação do ponto de vista dos diferentes – e contraditórios - grupos sociais das sociedades organizadas sob o modo capitalista de produção?

Ou seja, temos hoje uma política educacional resultante da intervenção de vários setores dominantes, numa “coalisão de grupos econômicos organizados no Compromisso Todos pela Educação”, lidando com a necessidade de aumentar a competitividade produtiva e promovendo uma qualidade educacional com este fim (EVANGELISTA, LEHER, 2012).

Assim, assistimos o investimento na educação das massas, uma educação altamente ideológica, presente em programas como “empresas cidadãs”, “trabalho voluntário”, ou seja, setores produtivos dominantes atuando politicamente nas “questões sociais”. Sobre isso, Martins (2009, p. 22) nos traz dois eventos:

Podem ser tomados como referências do esforço para reorientar a educação das massas a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Cúpula Mundial de Educação, realizada em Dakar, no Senegal, em 2000, eventos coordenados pela UNESCO e pelo Banco Mundial.

O programa “Todos pela Educação” envolve diversos grupos financeiros como Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco e Organizações Globo. A partir de 2006, o foco passou a ser a educação pública, se configurando uma estratégia política muito bem articulada, contando com apoio direto de muitos organismos e pessoas, proporcionando a necessidade de harmonia social, “colaboração” social (MARTINS, 2009).

O Somos educação/Abril, ex-Grupo Abril e atual Tarpon (gestora de fundos de investimentos de diversas empresas), por exemplo, companhia de capital aberto na Bolsa de Valores desde 2011, se aproveitando do campo de negócios que se constituiu a educação básica

brasileira, tem como resultado seus lucros substancialmente aumentados, entrando fortemente nas escolas públicas por meio dos materiais didáticos, formação de professores, gestão, ferramentas tecnológicas, influenciando de maneira direta nos conteúdos escolares. Também não é coincidência que o Banco Mundial apoie o uso dos livros didáticos nas escolas (GALZERANO, 2016).

O Banco Mundial teve uma mudança em sua atuação e diversas outras organizações foram criadas em seu interior. Estas organizações apoiam os processos de privatização, por meio de assessorias e apoio e proteção financeiros, bem como patrocínio de estudos acerca de oportunidades de educação privada e mercado de financiamento estudantil (KRUPPA, 2001). Esses são exemplos de organizações econômicas cujo foco é gerar lucro a partir dos investimentos em educação.

Com isso, Martins (2009) conclui que o empresariado busca a manutenção da dependência da ordem internacional, por meio de parcerias e co-participação em prol das empresas, desenvolvendo uma educação nesse sentido:

[...] da construção de novas subjetividades identificadas com o capital, no plano valorativo, e da elevação mínima do patamar de racionalidade da força de trabalho, no plano técnico-científico, viabilizando, mais facilmente, a difusão dos parâmetros da nova sociabilidade e a legitimação dos empresários como classe dirigente e dominante (MARTINS, 2009, p. 26).

Esta condição atende ao projeto neodesenvolvimentista, em que um acordo nacional foi articulado, sendo dirigido pelos empresários, atuando direta e indiretamente em diversos setores da sociedade, configurando em uma nova ofensiva burguesa na educação no país. Assim, este bloco no poder, no sentido do conceito fundamentado em Poulantzas (1980), vem liderando as ações inclusive educativas no país, e o Estado agindo como organizador das diferentes frações de classe que compõem o bloco.

Em 2014, as manifestações contra a Copa do Mundo com suas obras milionárias e a corrupção envolvida provocaram a eleição do segundo mandato da presidente Dilma como mais um governo do PT, mas agora com margem estreita. Pudemos verificar também a eleição de políticos reacionários que passaram a compor um Congresso Nacional também muito mais conservador: a “bancada do boi, da bíblia e da bala”, como ficou conhecida a presença de políticos diretamente ligados a igrejas evangélicas, agronegócio e indústria de armas (DEL ROIO, 2016).

Enquanto eclodiam as manifestações contra o governo federal e a atenção da grande mídia e conseqüentemente da população estava voltada para isso, no Estado de São Paulo, há mais de vinte anos governado pelo PSDB, medidas contra a educação foram tomadas. A

principal ação foi o anúncio da chamada “reorganização escolar”, em que as etapas da Educação Básica atendidas pelas escolas públicas do Estado de São Paulo seriam reorganizadas. Por exemplo, uma escola que atendia os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, passaria a atender apenas uma dessas etapas. A escolha da etapa que permaneceria na unidade escolar seria apenas anunciada para alunos, responsáveis e professores. Ou seja, não seria uma medida debatida na comunidade escolar e tampouco decidida por ela.

Os estudantes, acostumados a cursar o Ensino Fundamental em uma escola que já constitui parte de sua identidade, onde têm seus amigos e, muitas vezes, está localizada perto de sua casa, sem participar desse processo, tiveram suas vidas alteradas. Da mesma maneira, o professor, que pode conseguir ter a maior parte da carga horária de trabalho em uma determinada escola, teria agora que ser removido para outras escolas, podendo ter suas aulas distribuídas em três ou até mesmo quatro escolas diferentes. Ou seja, a reorganização escolar significaria mais um passo na precarização da educação escolar pública do Estado de São Paulo.

O argumento do governo do Estado de São Paulo para realizar a reorganização foi no sentido de que os ciclos únicos nas escolas facilitariam a gestão e melhor rendimento dos estudantes, com base nas avaliações externas, além de que a Educação Básica estaria em processo de diminuição de sua demanda (CÁSSIO *et al.*, 2016).

Contudo, a partir de dados quantitativos e qualitativos, Cássio *et al.* (2016) revelam que não há evidências científicas que sustentem a relação da reorganização com o melhor desempenho dos estudantes. Esses autores apresentaram também alguns dados que trazem novas análises acerca da demanda da Educação Básica, para além da população matriculada e da população na faixa dos 6 aos 17 anos, pois fatores outros econômicos, sociais e culturais podem dificultar ou impedir o acesso à escola. Por exemplo, de acordo com eles, 37.640 crianças e adolescentes de 6 a 14 anos e 245.467 jovens entre 15 e 17 anos estavam fora da escola no Estado de São Paulo e, dentre os que as frequentavam, uma grande parte não estava na idade-série ideal. Além disso, o processo de diminuição da demanda, uma das justificativas oficiais da reorganização, também é um argumento frágil na medida que o número de crianças e adolescentes tende a se estabilizar, em São Paulo, em torno de 3,5 milhões de matrículas.

Além disso, é preciso considerar alguns dados qualitativos da organização das escolas de ensino fundamental e médio no Estado de São Paulo como as dificuldades dos jovens, por exemplo, em conciliar o emprego e a frequência na escola. A evasão do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta taxas elevadas, indicando problemas a serem solucionados, sendo que a EJA tem maiores problemas por ter um atendimento mais restrito.

No quarto trimestre de 2015 os estudantes secundaristas reagiram às medidas impostas para a reorganização do ensino e iniciaram o movimento de ocupação das escolas. O movimento teve início na cidade de São Paulo, com a ocupação da Escola Estadual Diadema e, no dia seguinte, a Fernão Dias. Este movimento se ampliou, atingindo escolas de todo o Estado, inclusive do interior, chegando a cerca de 205 escolas ocupadas.

A proposta de reorganização escolar do Estado de São Paulo, 2015, foi autoritária, unilateral, sem diálogo e, quando da reação estudantil na luta por seus direitos, com a ocupação de prédios escolares, se tornou policial e repressiva. E, se fica sabendo, aos poucos, que aquela reforma envolvia grandes interesses imobiliários (SANFELICE, 2016, p. 131).

Em análise acerca da dimensão espacial escolar, Giroto (2016) nos explica, com base em diversos estudos, que o fechamento de escolas públicas estaduais está bastante vinculado a interesses e motivações muito distante de uma qualidade de ensino. Por meio de exemplos e de outros estudos, o autor demonstra que a especulação imobiliária acerca de escolas que foram ou seriam fechadas se dava de acordo com interesses imobiliários, inclusive considerando que no entorno dessas escolas encontravam-se vários lançamentos imobiliários.

A dimensão espacial em todos os países do mundo, assim como no Brasil, reflete os interesses contraditórios das sociedades capitalistas, explicitando também a profunda desigualdade que vivemos. O processo de “reorganização” escolar, de maneira velada, esteve no centro dessas disputas. Neste sentido, a ocupação das escolas tem legitimidade ao reivindicar o espaço público, indo contra esse processo desenfreado de privatização que se alastra no país.

Durante dois meses, as ocupações ganharam corpo, mesmo com a pressão do Estado, ao solicitar judicialmente reintegração de posse das unidades escolares, tendo seus pedidos negados, e a pressão da atuação da polícia militar. Um segundo momento deste movimento se deu no sentido de recuperar a atenção e a mobilização da população para as ocupações, principalmente depois da grande mídia deixar de noticiar a realidade das escolas públicas da rede estadual de São Paulo. Assim, os estudantes da capital do Estado foram aos principais cruzamentos e avenidas da cidade de São Paulo, interrompendo o trânsito ao sentarem em cadeiras escolares nas vias, deixando uma imagem clara da motivação e objetivo da mobilização dos estudantes: escola e educação públicas de qualidade socialmente referenciada. O movimento foi duramente reprimido pela polícia militar e até mesmo a grande mídia noticiou a violência contra os estudantes que reivindicavam seus direitos.

Não podemos deixar de destacar que a greve dos professores da rede estadual de São Paulo em 2015 durou mais de três meses, a mais longa da história, sem que o governo estadual cedesse, se recusando a negociar e cortando o ponto dos grevistas. Foi uma greve simbólica,

porém os professores não conseguiram qualquer tipo de avanço nas condições de trabalho por parte do governo.

Os estudantes secundaristas se articularam bem nas escolas e, por meio das redes sociais, compartilharam informações importantes acerca do movimento e do processo de ocupação das escolas. O “Coletivo Mal Educado” teve um papel fundamental na articulação política dos estudantes secundaristas. Destacamos que sindicatos e partidos foram acusados por alguns e elogiados por outros em relação as ocupações, sendo que, na realidade, os estudantes tiveram articulação, organização e ação políticas próprias e efetivas. Com isso, os apoiadores do movimento foram aumentando e as escolas ocupadas passaram a promover programações culturais educativas, com diversas aulas públicas (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016). Os novos aspectos que esse movimento trouxe levaram à contestação concreta dos meios repressores, como o boicote ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), levando ao seu cancelamento nas escolas ocupadas (CATINI; MELLO, 2016). Isso demonstra a valorização das escolas pelos estudantes, ao mesmo tempo que também evidencia a necessidade e o anseio por uma outra organização escolar, por uma instituição social que cumpra com a função social de formação humana. Este movimento foi comparado com a revolução Pinguina, que ocorreu no Chile, em 2006, quando estudantes secundaristas reivindicaram transporte escolar gratuito, fim da municipalização do ensino e a contestação da lei orgânica do ensino. Nestas manifestações, muitos estudantes foram detidos e duramente reprimidos pela polícia chilena.

Em meio a todas essas contestações, o governo do Estado de São Paulo na gestão Alckmin vem passando por um grave processo de acusações sobre corrupção, com destaque para o uso do dinheiro destinado à merenda² dos estudantes das escolas da rede pública estadual. Esse desgaste, somado à manifestação dos estudantes com a ocupação das escolas fez com que, na tentativa de minimizar sua impopularidade, o governo adiasse a reorganização escolar, causando, inclusive, a queda do Secretário da Educação, Herman Voorwald. Se a reorganização planejada tivesse se concretizado, 94 escolas teriam sido fechadas (1,6% do total), 754 teriam os ciclos atendidos reestruturados (13,3% do total), afetando cerca de 311 mil estudantes e suas famílias e 71 mil docentes (CÁSSIO et al., 2016).

No entanto, sabemos que a reorganização vem sendo realizada desde 2016, ainda que de maneira velada, no Estado de São Paulo. De acordo com Cássio *et al.* (2016), uma resolução

² De acordo com notícia da mídia, um ano após o “escândalo da merenda”, o processo não foi finalizado e tem arrastado uma decisão. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2017/02/1857971-escandalo-da-merenda-faz-1-ano-sem-punicao.shtml?cmpid=facefolha>> Acesso em 12 fev 2017.

autorizou que as turmas excedessem em 10% o número de alunos permitido e indicado pelos referenciais internacionais de qualidade. Com isso, a redução de funcionários, o fechamento de salas, ciclos e modalidades vem ocorrendo desde então.

No Estado de Goiás, de acordo com Catini e Mello (2016, p. 1180), “no início de 2016 já existiam 27 escolas geridas pela Polícia Militar (PM), e outras 15 estavam em processo de “militarização””, sem contar com a transferência da gestão das escolas estaduais para Organizações Sociais, por meio de decreto em 2015, expedido pelo governador deste Estado, do PSDB, Marconi Perillo (CATINI; MELLO, 2016).

Assim, percebemos a tendência em curso no país de uma política privatizadora da educação pública, que faz parte do projeto neoliberal de governo. Desde o começo do século, viemos acompanhando programas governamentais para a inclusão social ao sistema educacional, evitando o aprofundamento da desigualdade social, o que poderia resultar em conflitos mais intensos. Com isso, a composição do Estado nesta organização cumpre este papel. Isso significa que a população tem acesso a um nível mínimo de bem-estar, para se sentir socialmente incluída. A desigualdade de oportunidades acompanha os jovens quando tentam ingressar no mercado de trabalho, dificultado pelo alto grau de desemprego. Neste sentido, podemos considerar que a educação escolar no Brasil hoje tende muito mais em adequar os alunos à lógica de mercado do que proporcionar uma educação de qualidade socialmente referenciada (POCHMANN; FERREIRA, 2016).

Também não podemos deixar de considerar que em todo esse contexto que estamos aqui a analisar, a ideologia do movimento por uma “escola sem partido” ganhou força, encontrando respaldo no poder político de deputados conservadores. Este movimento começou em 2004, com a iniciativa do advogado Miguel Nagib, advogado e procurador do Estado de São Paulo e fundador do “movimento escola sem partido”; e apoio dos deputados Flávio e Carlos Bolsonaro, ambos do Partido Social Cristão (PSC). Com o fortalecimento das posições políticas conservadoras, vários projetos de lei municipais, estaduais e federais, com o objetivo de implantar a “escola sem partido”, estão em tramitação no Brasil.

A “escola sem partido” constitui-se, desde então, em um movimento que busca combater uma suposta onda de doutrinação ideológica de esquerda que estaria presente nas escolas públicas por meio de controle e vigilância do trabalho docente. É inacreditável, mas esse movimento tenta impedir que os direitos humanos de combate à homofobia e ao machismo, por exemplo, sejam tratados nas escolas, assim como a de defesa da liberdade de expressão e da laicidade na escola pública. Isso demonstra o cunho profundamente reacionário e conservador da proposta da “escola sem partido”, expressando, portanto, que de “sem partido”

não há nada: é a defesa acirrada dos valores conservadores. Assim, podemos identificar um profundo caráter ideológico querendo ser implementado de maneira controladora e autoritária sobre o trabalho do professor, ferindo qualquer indício de autonomia que ainda poderia restar do trabalho docente. Vale mencionar que os professores que lecionam nas escolas públicas são os professores nas condições mais precarizadas de trabalho.

O Movimento da Escola sem Partido toma por principal inimigo o professor. Ataca diretamente esse profissional na sua liberdade acadêmica. A construção do trabalho docente seria determinada pelos interesses privados das famílias e comunidades e, em detrimento dos conteúdos públicos estabelecidos em diretrizes ou das escolhas pedagógicas das escolas e seus docentes. Acrescente-se a isso o controle ideológico, forma de censura que não viabiliza o direito a uma educação republicana, não privada e que, necessariamente, passa pela garantia de liberdade, de diversidade e pluralismo nas escolas (SANFELICE, 2016, p. 131).

Sob um referencial da Pedagogia Histórico-Crítica e do materialismo histórico-crítico, além da realidade em que vivemos, é fundamental argumentarmos contra um projeto tão absurdo como o da “escola sem partido”, mas que apenas contribui para revelar o fortalecimento dos setores conservadores na crise estrutural do capitalismo. Aqui temos, de forma inquestionável, a realidade econômica, política e social explicitando a estreita relação entre educação e política, um aspecto vastamente estudado por diversos pesquisadores em educação no Brasil. Assim, compreendemos que justamente por esse potencial político e de mudança que a educação carrega é que os setores conservadores e reacionários, nesse momento explicitado pelo movimento da escola sem partido (ou da mordça), tem tanto interesse em controlar as escolas públicas.

É importante registrar que várias associações se manifestaram contra o projeto da “escola sem partido”. A presidente da ANPED, por exemplo, enviou carta aos deputados federais dizendo “não” ao projeto “escola sem partido”. O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) também vem se manifestando constantemente contra o projeto. Foi formada uma Frente Nacional pela Educação, composta por entidades como partidos, sindicatos, movimento estudantil, além de deputados e vereadores repudiando o Projeto de Lei 867/2015, da “escola sem partido”, fortalecendo o movimento por uma escola sem mordça. É necessário entendermos que a “escola sem partido” atende aos setores conservadores da burguesia brasileira, pois busca controlar o processo de ensino e de aprendizagem nas escolas públicas, fazendo com que a ideologia conservadora se mantenha e que nenhuma perspectiva progressista, contra a condição da realidade, seja alimentada.

Passadas as eleições de 2014, o segundo governo Dilma já em 2015 começou a perder o apoio dos setores da burguesia garantido até então aos governos do PT. Assim, os diferentes setores foram buscando seus interesses e se distanciando do governo. O Poder Judiciário contribuiu com o desgaste do governo iniciando uma operação contra a corrupção onde vários membros do PT estavam envolvidos, dissipando a coalisão estabelecida até então. Na tentativa de se manter no poder, o governo Dilma apostou em mais concessões e acordos entre os partidos em busca da manutenção da base de sustentação no Congresso Nacional. Com o apoio do parlamento e do poder judiciário fragmentados, estas iniciativas não foram suficientes para impedir a movimentação colocada. Assim, em abril de 2016 tivemos o início do processo que culminou com o *impeachment* da Presidente Dilma Rouseff (DEL ROIO, 2016) em 31 de agosto de 2016. As manifestações pós-*impeachment* dos diferentes partidos mais a esquerda no parlamento brasileiro mostra uma divisão acerca da análise de que o *impeachment* tenha se configurado ou não como um “golpe” parlamentar, merecendo uma análise aprofundada neste sentido em estudos que se debrucem sobre esta questão em específico, que não é o caso neste estudo.

Com isso, o afastamento de Dilma e “[...] a montagem do novo governo expressou a real correlação de forças no parlamento, um parlamento eleito sem dúvida por quem tinha mais dinheiro, mas expressão também da sociedade civil, mesmo que com distorções” (DEL ROIO, 2016, p. 14). Assim, de acordo com Del Roio (2016), identificamos aqui uma crise na composição do Estado.

Neste sentido, Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), vice-presidente, depois do período interino, com a aprovação do processo de *impeachment* da Presidente Dilma, passou a governar como Presidente em exercício. O processo de *impeachment* que se deu no Brasil em 2016 teve o estopim para sua aprovação muito mais vinculado à condição de perda de apoio político da burguesia ao governo Dilma do que a qualquer crime de responsabilidade fiscal, argumento principal, e falacioso, utilizado pela acusação no processo. Não temos o objetivo de eliminar qualquer possibilidade de crime no governo da Presidente Dilma, ou de discutir quais e quanto esses crimes merecem punição, o que queremos discutir aqui é que a motivação e a causa do processo de *impeachment* foram os interesses individuais e o jogo de poder no Congresso Nacional, o que parece que nesta sociedade encontra-se acima de qualquer questão jurídica. Talvez não seja exagero afirmar que vivemos em uma sociedade em que o poder jurídico está organicamente atrelado à hegemonia política no poder.

Com o *impeachment* concretizado e Temer passando de presidente interino, condição em que ficou de março a agosto de 2016, para presidente em exercício, diversas reformas conservadoras, no escopo do projeto neoliberal, passam a ter urgência no contexto deste governo com apoio do parlamento. Programas sociais são diminuídos drasticamente e o esforço para que o Estado seja cada vez mais privatizado, atendendo aos interesses da hegemonia burguesa, é intensificado. No entanto, a crise política continua e podemos percebê-la de forma mais evidente nas negociações das substituições dos ocupantes dos cargos no primeiro escalão do governo, exigidas principalmente pelas acusações de corrupção que os atinge.

Podemos perceber que, as manifestações lideradas pelos movimentos liberais, em processo de fortalecimento desde 2013, com apoio de instituições como a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) questionavam “quem iria pagar o pato”, se referindo à corrupção, conquistando, deste modo, setores da classe média. Lembremos que muito antes dos governos do PT e inclusive nele, os trabalhadores da cidade e do campo vem “pagando o pato” do aprofundamento de suas condições de precarização. Neste sentido, entendemos que o caminho essencial para a sociedade brasileira nesse momento é a já conhecida “revolução contra a ordem” por meio da explosão popular e do socialismo” (FERNANDES, 1975, p. 102). Ou seja, compreendemos que, cada vez mais e mais, é fundamental que sejamos claros e enfáticos na luta pela sociedade socialista, inclusive nesse momento em que a violência das decisões políticas e econômicas contra os pauperizados se fortaleceu.

Em 2016, no Paraná, o movimento estudantil se organizou e iniciou a ocupação das escolas públicas do Estado, com um pico de 850 escolas ocupadas de um total de 2.100 escolas públicas paranaenses³. As ocupações tiveram a intenção de protestar pela democratização da mídia e contra a reforma do Ensino Médio, uma das reformas do chamado pacote de reformas que o governo Temer vem agilizando com a aprovação do Congresso, passando por cima da opinião pública e dos movimentos sociais. As ocupações pressionaram também o governador do Paraná, Beto Richa, do PSDB, que não se posicionou para dialogar com o conjunto dos estudantes nas escolas ocupadas. Esse movimento foi se ampliando para todo o país. Assim, universidades também agregaram ao movimento, totalizando cerca de 1000 escolas e instituições de ensino superior ocupadas em todo o país.

Um aspecto importante destas ocupações em 2016 diz respeito à aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), prova que permite que candidatos ingressem ao Ensino

³ Reportagem disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1828305-ocupacao-de-escolas-murcha-no-pr-em-meio-a-protestos-e-aco-es-judiciais.shtml>>. Acesso em 25 jan 2017.

Superior, além da certificação de conclusão do Ensino Médio. Em muitas escolas ocupadas, o exame seria aplicado e, mesmo ameaçados, os estudantes do Estado do Paraná não desocuparam as escolas e, nestas escolas, a prova foi remarçada. Neste período, no Estado de São Paulo, houve diversas tentativas de ocupação, mas a polícia militar do Estado de São Paulo cumpriu as ordens de desocupar as escolas sem mandado e este foi o movimento em todo o Estado de São Paulo no ano de 2016.

É neste contexto que o governo do Estado de São Paulo vem aplicando a reorganização escolar de maneira velada:

Com salas sendo fechadas e a superlotação das turmas, tanto no Ensino Fundamental (I e II) como no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos, sendo autorizada em Portaria da SEE-SP, desconfiava-se que algumas dimensões do projeto continuavam a ser executadas de outra maneira, apesar da suspensão administrativa e da decisão judicial que determinou o cancelamento em definitivo (MORAES; XIMENES, 2016, p. 1083).

Assim, o fechamento de salas e superlotação de turmas vêm sendo medidas frequentes e intensas nas escolas públicas da rede estadual de São Paulo, desde então. Podemos perceber que o governo Temer vem sendo composto majoritariamente pela burguesia conservadora e empresarial. O programa do governo se pauta pelo aprofundamento do neoliberalismo, por meio do mecanismo das privatizações vem atacando os direitos trabalhistas e sociais, caminhando para um bonapartismo nada *soft*. Com isso, preservam-se as relações sociais estabelecidas. Percebemos, desta maneira, que não há uma política “conciliadora” como no governo do PT. Se, principalmente no governo Lula, os movimentos sociais permaneceram fragmentados e com pouca força de mobilização e reivindicação, no contexto do governo Temer, a tendência é de os movimentos sociais serem convocados e fortalecerem mobilizações contra o governo. O governo Temer já está dando muitos motivos para este fortalecimento.

A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/2016, transformada em 55 para tramitar no senado, é “como tirar da veia o pouco sangue que ali sobrava”, como discute Sanfelice (2016) ao indicar que as garantias constitucionais que temos já são insuficientes e bastante distantes das necessidades reais e que, com a aprovação do congelamento dos gastos do Estado durante 20 anos, o que propõe a referida PEC, verificamos que o campo da privatização será ampliado, principalmente no que se refere à educação e à saúde. As ocupações das instituições de ensino no final de 2016 também foram em protesto contra essa PEC⁴.

⁴ De acordo com notícia: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2016/10/26/internas_polbraeco,554779/mais-de-mil-escolas-e-universidades-estao-ocupadas-no-brasil.shtml>. Acesso em 30 jan 2017.

Essa PEC, agora aprovada, promove uma drástica diminuição nos investimentos públicos em programas sociais. Como explica Antunes (2006), o trabalho na contemporaneidade está sustentado sob um tripé: a terceirização, a flexibilização e a precarização. O trabalho terceirizado, diminuindo custos para as empresas, se constitui numa condição para o caminho contrário ao que a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) conduz. Somando-se a isso, a tecnologia vai acabando com postos de trabalho, exigindo que o trabalhador desenvolva várias outras funções e ocupações. Isso aprofunda a precariedade das condições de trabalho, inclusive com o adoecimento do trabalhador. Com isso, se não há resistência dos sindicatos para utilizar táticas de defesa do trabalhador, a CLT, de fato, se extinguirá.

A reforma da previdência em tramitação no Congresso também é mais uma medida extrema do governo Temer rumo ao aprofundamento neoliberal do afastamento do Estado com relação aos direitos sociais. Com base nas discussões de Antunes (2006), podemos compreender que, com a reforma da previdência, a precarização do professor pedagogo, objeto de estudo neste trabalho, se aprofundará em duas dimensões: a da condição de professor, em que o tempo de serviço para a aposentadoria será o mesmo de outros trabalhadores; e a condição de gênero, considerando-se que a maioria dos pedagogos é mulher e por isso tem uma jornada muito maior de trabalho ao considerarmos o trabalho doméstico, pois terá o mesmo tempo de serviço que os outros trabalhadores para a aposentadoria pela proposta de reforma.

Uma outra intenção do governo com a reforma da previdência é incentivar o mercado para as iniciativas de previdência privada, onde a classe média já vem buscando possibilidades de melhores condições de aposentadoria. Como nos indica Ricardo Antunes, em entrevista cedida à Frente Sindical Classista⁵, em Santos em fevereiro de 2017, a previdência pública vem sendo demolida e a previdência privada não garante a aposentadoria, pois pode quebrar. O modelo chileno, implementado nos anos 1980 pelo ditador Pinochet, é um exemplo de um modelo fracassado de aposentadoria para o trabalhador. Assim, a questão que importa é a seguridade social, para além da previdência da contribuição sobre a folha salarial.

Assim, atendendo os interesses do sistema financeiro e da burguesia industrial, as reformas do governo Temer estão em curso. No orçamento do Estado brasileiro, muito mais dinheiro vai para pagar os juros da dívida pública do que o que é o gasto com os programas sociais. Apesar disso, como nos indica Ricardo Antunes, os juros e a dívida pública são remuneração do capital financeiro.

⁵ Entrevista disponível em <<https://youtu.be/aaG9rHkeDYw>>. Acesso em 15 fev 2017.

Assim, a nova organização do trabalho neste contexto envolve até mesmo trabalho voluntário⁶. Em fevereiro de 2017, em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, de acordo com a prefeitura, houve um atraso no processo seletivo para contratação de professores e, então, para não atrasar em cerca de quinze dias o início do ano letivo, foi solicitado para que moradores, professores e estudantes dos cursos de licenciatura assumissem turmas, de maneira voluntária, enquanto os professores não fossem contratados. É importante dizer que as pessoas se voluntariaram, afirmando que estavam “fazendo sua parte” para que as crianças não ficassem sem aulas.

Esse debate contextualizado da educação é importante para percebermos as relações de poder que estão estabelecidas na realidade e que perpassam e constituem as várias dimensões que compõem a educação no Brasil contemporâneo. Outra reforma que vem sendo implementada pelo governo Temer é a Medida Provisória (MP) que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a Lei 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) em vigor. No dia 10 de fevereiro de 2017, a MP do Ensino Médio foi aprovada no Senado.

A reforma do Ensino Médio diz respeito a 60% do currículo dos três anos da etapa serem preenchidos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e, então, manter apenas matemática, português e inglês como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio, e os outros 40% serão constituídos pelos itinerários formativos, ou seja, pelas outras disciplinas, que serão optativas. Os estudantes escolherão os blocos de disciplinas ao indicar as áreas em que irão se aprofundar. As áreas propostas são: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, formação técnica e profissional.

Esta reforma está sendo implementada sem qualquer diálogo, de maneira unilateral. A ANPED criticou, afirmando que a reforma é autoritária em sua forma e equivocada em seu conteúdo. As principais críticas e manifestações foram no sentido de retirarem as disciplinas de arte, educação física, sociologia e filosofia do currículo. Por conta da pressão social, estas disciplinas foram mantidas na BNCC, que norteará a educação formal no Brasil.

⁶ Reportagem acerca da medida tomada em uma prefeitura de convocar professores voluntários para lecionarem nas escolas. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2017/02/prefeitura-apela-voluntarios-para-conseguir-iniciar-ano-letivo-em-sp.html>>. Acesso em 14 fev 2017.

Muito mais do que oferecer opções conforme o “talento” dos estudantes, argumentação oficial proclamada, o que podemos verificar nessa proposta é que a flexibilização atingiu a Educação Básica:

[...] Sob a aparência de escolha e participação, a GQT [Gestão da Qualidade Total] impõe uma visão de educação e gerência educacional que fecha a possibilidade de se pensar de outra forma. A verdadeira escolha consistiria em poder rejeitar a própria idéia de qualidade total, o que equivaleria a rejeitar toda a noção neoliberal de educação (SILVA, 2007, p. 21).

Em relação aos professores, a reforma aprovada também autoriza a contratação de profissionais com “notório saber” para atuar na educação técnica e profissional. Essa proposta fundamenta-se, obviamente, numa concepção de competência do professor que se esgota no domínio do conteúdo, aspecto imprescindível, é verdade, mas insuficiente para a atuação docente. Indispensável aqui discutir a importância da formação pedagógica por sua obviedade e já conhecida argumentação. Um aspecto fundamental que os formadores de professores precisam se mobilizar contra diz respeito a alteração que a MP do Ensino Médio institui na LDB e que mudará a formação de professores no Brasil. O Artigo sétimo da MP aprovada dia 15 de fevereiro pelo Senado altera o artigo 62 da LDB, por meio da inserção do parágrafo 8 que diz: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. Ou seja, a autonomia que resta às unidades universitárias para elaboração de seu currículo para a formação dos professores será ainda mais reduzida, inclusive, possivelmente, com diminuição da carga horária dos professores. Neste sentido, se a educação ambiental na formação dos professores já é incipiente poderá passar a inexistente. Esta condição convoca a articulação e mobilização política dos professores e dos formadores de professores para o enfrentamento da precarização de seu trabalho e de sua formação.

A Folha de São Paulo⁷ traz a informação de que muitos professores da rede estadual de ensino não lecionam nas disciplinas para as quais foram formados. As principais disciplinas que faltam professores graduados na área são física, química e geografia. De acordo com a notícia, "O MEC não tem um plano específico de formação de professores para atender as linhas de aprofundamento previstas na reforma" do Ensino Médio. Após esta afirmação, a reportagem traz a fala de uma representante do Todos pela Educação: de que é necessário formar professores por campos de conhecimento para ter flexibilidade numa abordagem por projetos.

⁷ Notícia disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/01/1852259-quase-50-dos-professores-nao-tem-formacao-na-materia-que-ensinam.shtml>>. Acesso em 12 fev 2017.

Considerando os rumos políticos e econômicos que o atual governo vem tomando, parece que há claramente um plano específico de formação de professores: uma proposta que adeque a profissão de professor à nova configuração do trabalho, que, para a vida do trabalhador professor significa o aprofundamento da precarização.

Um outro aspecto que podemos relacionar à desvalorização do trabalho docente, está sendo vinculada por meio da propaganda oficial da reforma do Ensino Médio⁸. Na propaganda, “estudantes” do Ensino Médio se levantam indicando qual profissão desejam seguir. Um fala que quer fazer curso técnico, outro designer de games, outro jornalismo e uma garota, que quer ser professora, é a única, dentre os que se apresentam, que afirma que ser professor “é o que ama”. Ou seja, a propaganda explicita a ideologia dominante em nossa sociedade da desvalorização da profissão docente, uma função exercida “por amor”.

Apesar do discurso sobre a profissionalização docente estar atrelado à perspectiva gerencialista, podemos notar que a ideologia de “dom” e o ensino “por amor” vem sendo veiculada pelo governo em diferentes instâncias, o que prejudica e precariza ainda mais a valorização docente e o trabalhador professor.

De acordo com dados atualizados de dezembro de 2016 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo⁹, há 18.333 professores efetivos e 28.607 professores não-efetivos atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na condição de Professor da Educação Básica I (PEB I). Esta proporção entre efetivos e não-efetivos se mantém semelhante no interior e na capital do Estado. Podemos entender que um aspecto que influencia esse quadro diz respeito ao processo de municipalização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, principalmente no Estado de São Paulo.

Podemos resgatar os dados em relação ao cargo de Professor da Educação Básica II, que lecionam no Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental: 105.741 são efetivos e 51.455 não são efetivos. Então, um terço dos professores não é efetivo. Essa situação demonstra a precarização dos professores que não são efetivados e estão atuando profissionalmente: sofrem da instabilidade, pois não sabem se estarão na rede estadual no ano seguinte, e, mais grave ainda, não possuem os mesmos direitos dos efetivos. Este quadro não nos é estranho: configura a condição de trabalho flexível, explicitando o projeto neoliberal que vem sendo implementado no Estado de São Paulo desde o chamado período de democratização.

⁸ Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7_Fdhibi0yQ>. Acesso em 12 fev 2017.

⁹ Dados disponíveis em: <http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/01/3.2.-Classes-Docentes-Cargo-x-Categoria_1216.pdf> Acesso em 06 jan 2017.

Voltando às condições de trabalho dos professores, os dados nos mostram um aumento crescente do número de professores não-efetivos na rede estadual do Estado de São Paulo. Desde 2014 está proibida a contratação de novos professores temporários para a Educação Básica na rede pública do Estado de São Paulo. Além disso, somente por convocação de concurso estão sendo admitidos os professores efetivos. No entanto, o último concurso foi realizado em 2013. Então, podemos estabelecer uma relação entre essa situação e o fechamento de salas e a superlotação de turmas – agravado pela reorganização do ensino em curso -, concluindo que estamos assistindo a diminuição da oferta da Educação Básica pública e gratuita no Estado de São Paulo.

Como afirma Sanfelice (2016, p. 114):

Entre todos os desafios gerais, que são muitos, o mais estarrecedor é o enfrentamento que temos que fazer de imediato para minimamente preservar o nosso regime político democrático, ele que historicamente sempre foi tênue e, hoje, é colocado sob ataques pelos poderes executivo, legislativo e judiciário, irmanados em prol de um ideário extremamente conservador, reacionário, das elites econômicas, patriarcal, xenofóbico, sexista e mesmo fundamentalista.

Assim, as lutas sociais precisam buscar convergência para o enfrentamento do agressivo projeto neoliberal em curso no contexto do capitalismo internacional com fortes reflexos no Brasil hoje. No mês de março de 2017 estão convocadas diversas categorias para reuniões e assembleias para discutirem maneiras de mobilizações e possibilidades de greve, inclusive greve geral. Esperamos que as articulações entre os movimentos progressistas se deem no sentido da organização de uma greve ampla, nacional, em busca de enfrentamento desta realidade.

É nesta conjuntura política, social e econômica que buscamos realizar este estudo. Neste sentido, procuramos refletir e analisar sobre o papel do pedagogo nesta sociedade, considerando a particularidade brasileira. Nesta particularidade, a educação escolar, a educação universitária e a formação de professores estão intrinsecamente articuladas para a manutenção deste contexto. Assim, a educação ambiental que buscamos na formação dos pedagogos também se encontra subjugada a estas determinações, que buscamos enfrentar, contribuindo para superação, compreendendo como a educação ambiental e a formação dos pedagogos se relacionam e podem atuar, de maneira coletiva, técnica e politicamente neste processo de enfrentamento deste contexto de profunda desigualdade e de manutenção da propriedade privada em detrimento do público.

4 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS: O ESTUDO EXPLORATÓRIO

O problema de pesquisa deste estudo são as possibilidades, desafios, dificuldades e limites da educação ambiental no processo de formação inicial dos pedagogos. Para isso, definimos como objetivo analisar o papel da educação ambiental na formação dos pedagogos, tendo em vista sua inserção na escola de maneira crítica. Para a análise do problema e para atingir o objetivo do estudo, poderíamos, em nossa avaliação, tomar dois caminhos metodológicos diferentes: a pesquisa de campo ou uma pesquisa que teorizasse sobre o problema formulado com a ajuda da bibliografia sobre os temas que se inter-relacionam. Nossa dúvida nos levou a realizar um estudo exploratório, no formato de pesquisa de campo, coletando dados empíricos para análise com o objetivo de definir o caminho metodológico para todo o estudo.

Para compreender como acontece a formação dos pedagogos como educadores ambientais em um curso de Pedagogia, como o que queríamos, definimos investigá-la em uma universidade pública do Estado de São Paulo. O curso investigado no estudo exploratório se encontra no interior do Estado de São Paulo, é um curso novo, de cerca de 15 anos. Considerando as reformulações curriculares e de projetos pedagógicos pelas quais o curso passou e vem passando, o currículo e os documentos vinculados analisados não fazem parte do primeiro currículo do curso, mas da primeira reestruturação. Em relação à estrutura do curso analisado, não há mais turmas ingressantes no currículo, apenas duas que estão no final do curso.

Neste levantamento, coletamos dados por meio da análise documental de trabalhos de conclusão de curso, planos de ensino das disciplinas curriculares e do projeto político pedagógico do curso; da realização de entrevistas semiestruturadas com professores que lecionam no curso; e da aplicação de questionários com estudantes graduandos do curso pesquisado.

Os dados que emergiram do levantamento empírico deste estudo exploratório foram organizados a fim de compreendê-los melhor. A organização foi estabelecida a partir do roteiro de questões e dos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético e da educação ambiental crítica. Neste sentido, os resultados da pesquisa são apresentados e organizados em: Concepções de educação ambiental; Práticas pedagógicas; e Conteúdos de educação ambiental.

As Concepções de educação ambiental agrupam dados relacionados às definições de educação ambiental nos documentos analisados, nas entrevistas realizadas com os professores e no questionário aplicado aos alunos. As Práticas pedagógicas, indicadas pelos professores nas entrevistas, pelos alunos nos questionários e avaliadas nos documentos, agrupam as práticas pedagógicas que se dão no curso de Pedagogia e as que deveriam ser realizadas, entendendo a educação ambiental que é desenvolvida no curso e a educação ambiental que se almeja em um curso de Pedagogia. Considerando os fundamentos teórico-metodológicos assumidos nesta pesquisa, os Conteúdos da educação ambiental e os dados organizados neste sentido são aspectos essenciais para compreender a inserção da educação ambiental nos cursos de Pedagogia, como também na Educação Básica, dando subsídios para realizar uma reflexão frente aos conteúdos integrantes da educação ambiental.

A partir da organização dos dados indicada, foi realizado o processo de análise. Para a análise, nos baseamos nas tendências em educação ambiental identificadas por Tozoni-Reis (2008). Neste estudo, a autora buscou compreender as tendências reveladas sobre a relação homem-natureza dentre os professores formadores de professores nos cursos de licenciatura das ciências exatas, biológicas e humanas. A partir das análises realizadas as tendências da educação ambiental reveladas foram: *natureza*, *razão* e *história*.

A relação entre o ser humano e a natureza é entendida numa forma de organização social idealista, *natural*, que revela uma educação comprometida com um desenvolvimento individual que proporcionaria o estabelecimento de uma relação harmônica e equilibrada. Ou seja, que compreende que a ordenação própria da natureza, definida pela dinâmica da própria natureza que determina a relação homem-natureza, configurando uma relação natural, que influencia na compreensão da educação ambiental, inclusive com foco de compreender a natureza e sua dinâmica e nossa relação dependente direta e unilateralmente dela. Na perspectiva *racional*, a educação é compreendida como meio informativo, de preparar intelectual e moralmente os indivíduos para assumir seu papel social predefinido no projeto político e econômico vigente, a ideia principal é formar indivíduos para que tenham uma postura social de sujeitos ambientalmente corretos, o que resulta em um distanciamento máximo entre homem e natureza, fazendo com que a natureza seja compreendida de maneira distante e algo a ser gerido. A terceira tendência, *histórica*, parte de uma crítica à realidade estabelecida pela sociedade moderna, entendendo a educação como parte da necessária transformação da realidade. As relações sociais estabelecidas pelos sujeitos são determinadas por meio de um intercâmbio permanente, considerando a organização dos homens em sociedade historicamente. Com isso, a educação ambiental é valorizada considerando que seus conteúdos envolvem dimensões

biológicas, sociais e políticas (TOZONI-REIS, 2008). Além destas categorias, também foram utilizadas nesta pesquisa os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica para a análise, considerando que este é a principal base pedagógica que orienta este estudo.

Assim, a análise se pautou principalmente na educação ambiental fundamentada no materialismo histórico-dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica. Considerando as sínteses dos dados coletados no estudo dirigido, pudemos entender um pouco a realidade da educação ambiental na formação dos pedagogos, compreendendo as determinações nesta singularidade.

Documentos analisados

Apesar dos vários materiais consultados, pouco dele passou pela seleção a partir dos marcadores que levantamos para a seleção dos documentos. Além disso, nos documentos que passaram nesta seleção prévia, pouca informação havia relativa à educação ambiental. Com isso, os dados empíricos que levantamos nos documentos para análise foram poucos. Portanto, a partir de 50 planos de ensino das disciplinas curriculares obrigatórias do curso, três foram selecionados para análise. Da mesma maneira, do total de 126 trabalhos de conclusão de curso disponíveis na biblioteca da unidade universitária do curso, somente dois foram selecionados para a análise, a partir dos marcadores. Destacamos que, neste curso, não é obrigado que os trabalhos de conclusão sejam disponibilizados publicamente, por isso nem todos estão disponíveis para acesso. O projeto pedagógico vigente no curso pesquisado também foi analisado.

- Projeto pedagógico

No *Projeto Pedagógico* do curso de Pedagogia estudado, a *concepção de educação ambiental* pode ser revelada a partir da abordagem que se faz do tema no documento. Esta abordagem é semelhante a das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia:

A educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o **ambiental-ecológico**, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (grifos nossos)

Em relação às questões ambientais, o *Projeto Pedagógico* do curso segue a abordagem das Diretrizes Curriculares Nacionais. No *Projeto* está indicado o desenvolvimento da habilidade “7. *entendimento da diversidade cultural, das questões políticas, tecnológicas, econômicas e ambientais, como o conhecimento da geografia mundial, da história e da*

estrutura política da sociedade”. Neste sentido, é possível depreender que a questão ambiental é somente mais um “acessório” que precisa ser “pendurado” na formação do professor pedagogo, resultando na superficialidade da questão ambiental. Em entrevista concedida para a Revista *Perspectiva*, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Saviani (2008) debateu o curso de Pedagogia e a formação de professores, considerando criticamente as Diretrizes Nacionais, particularmente sobre a generalidade dos conteúdos dos campos de conhecimento, onde se situa, tangencialmente, a educação ambiental:

Com efeito, o clássico fornece um critério para se distinguir, na educação, o que é principal do que é secundário; o essencial, do acessório; o que é duradouro do que é efêmero; o que indica tendências estruturais daquilo que se reduz à esfera conjuntural (SAVIANI, 2008, p. 652).

O autor problematiza que várias tendências efêmeras são incorporadas no currículo dos cursos de Pedagogia e acabam deixando de lado o que é essencial para a formação do pedagogo. A educação ambiental, ou os temas socioambientais incorporados ao Plano Pedagógico e às Diretrizes Curriculares de maneira tangencial somente corroboram para que as questões socioambientais sejam compreendidas de maneira aligeirada. Como indica Nereide Saviani (2010, p. xii-xiii, destaques da autora), em seu prefácio:

Já a moda é algo ao qual se adere: por vontade ou por pressão. Nem sempre uma moda “cai bem”, se ajusta a nosso estilo ou concepção, mas nos colocamos à margem da maioria quando não a aceitamos. Em contrapartida, muitas vezes nos vemos obrigados a descartar algo porque “saiu da moda”, mesmo quando nos agrada, pois persistir na sua adesão se torna *démodé*, sinônimo de atrasado. Isto [...] afeta também, o trato com as ideias e até mesmo a produção da arte, da literatura, da filosofia, da ciência. Por isso, prefiro, em geral, o estilo clássico, pois sobrevive ao tempo, especialmente quando sua apropriação considera o contexto da produção na sua origem, os avanços da tecnologia e as características dos novos tempos.

Neste sentido, a inserção genérica e tangencial de termos como “ambiental” e “ecológico” contribuem para a inserção destes conteúdos de maneira acessória e não de maneira essencial, como de fato se configura. A partir dos referenciais deste estudo, é possível compreender que os conteúdos da educação ambiental precisam aparecer, com base em conteúdos científicos, o que não significa ensino das ciências naturais, mas os conteúdos científicos universais, que atendem aos interesses do gênero humano e que estão presentes também na educação ambiental.

Assim, dois importantes aspectos que contribuiriam para esta discussão não se fazem presente no *Projeto Pedagógico: as Práticas Pedagógicas e os Conteúdos de Educação Ambiental* não estão claros no documento. Contudo, considerando que a relação entre sociedade

e natureza acontece de maneira destrutiva, revelando uma crise socioambiental, entendemos que é fundamental que este conteúdo e que práticas pedagógicas neste sentido estejam presentes nos planos pedagógico dos cursos de Pedagogia.

- Planos de ensino das disciplinas

Dentre os planos de ensino das disciplinas curriculares, foram selecionados três planos, a partir do crivo dos marcadores, das seguintes disciplinas: Natureza e sociedade na Educação Infantil; Conteúdos e Metodologia do Ensino de Ciências; e Conteúdos e Metodologia do Ensino de Geografia. As disciplinas Natureza e Sociedade na Educação Infantil e Conteúdos e Metodologia do Ensino de Ciências são lecionadas por professores substitutos, pois não há professor concursado efetivo com carga horária disponível para lecioná-las. A disciplina Conteúdos e Metodologia do Ensino de Geografia foi lecionada primeiramente por um professor do departamento e, atualmente, outro professor do mesmo departamento que ministra as aulas relativas a esta disciplina.

No plano de ensino da disciplina Natureza e Sociedade na Educação Infantil, o item “a” diz respeito ao objetivo da disciplina, revelando uma perspectiva de educação ambiental bastante abrangente, pois aborda questões genéricas e com termos que permitem compreensão ampla, como “formação para a cidadania” e “respeito à vida, ao ambiente e ao bem comum” como é possível identificar no trecho:

Discutir diferentes possibilidades para que o trabalho pedagógico com o tema natureza e sociedade na Educação Infantil (a) caminhe na direção da formação para a cidadania, através, por exemplo, da valorização de atitudes e iniciativas de respeito à vida, ao ambiente e ao bem comum;

A questão do respeito à natureza pode ser compreendida como uma concepção de educação ambiental voltada para a perspectiva *natural*, revelando uma tendência mais conservadora e conservacionista do ambiente. As questões da preservação dos animais e da valorização do meio ambiente podem ser verificadas também nos tópicos que caracterizam as unidades de ensino do programa desta disciplina, como está indicado:

A disciplina constitui-se em um conjunto temático de estudos sobre o mundo social e natural onde vivem as crianças e diante do qual elas se mostram curiosas e interagem. [...] Pretende, ainda, estimular o professor para que possa desenvolver nas crianças, a capacidade de se interessarem e serem curiosas pelo mundo social e natural, [...] compreenderem a valorização do meio ambiente, a preservação dos animais e a qualidade de vida humana.

É possível compreender que este trecho revela os conteúdos que são entendidos como de educação ambiental que se objetiva ensinar nesta disciplina, muito mais próximo de

conteúdos de ciências da natureza, numa perspectiva de ensino de ciências que não é crítica, pois se remete a “preservação dos animais”, por exemplo, demonstrando uma compreensão mais *natural*. É importante destacarmos que, mesmo apresentando em alguns momentos esta perspectiva, há elementos neste plano de ensino que, em um primeiro momento, poderiam ser encarados como importantes para uma educação ambiental mais crítica e que poderiam ser trabalhados nesse sentido. Este aspecto pode ser identificado e exemplificado por meio destes dois objetivos da disciplina:

- *Construir subsídios para exercer uma prática pedagógica que se projete para além do pensamento docente de senso comum e gerador de imobilismo.*
- *Discutir diferentes possibilidades para a articulação de conteúdos de ciências naturais e ciências humanas na Educação Infantil.*

Contudo, podemos perceber que estes objetivos se constituem como aspectos gerais que possibilitam abertura a interpretações várias, dependendo dos fundamentos filosóficos e pedagógicos, evidenciando um problema que encontramos nas políticas públicas em educação ambiental, por exemplo, em que diretrizes que são aprovadas são amplas, evitando uma restrição. No entanto, ao proporcionarem uma amplitude, querendo abarcar diferentes tendências e perspectivas, acabam por “restringir”, pois possibilita o esvaziamento do conteúdo.

Contribuindo nesta análise, não consta na bibliografia do plano de ensino qualquer referência de pesquisadores da área da educação ambiental. Na bibliografia consta basicamente obras sobre ensino de ciências da natureza e duas obras sobre desenvolvimento humano, uma que trata das elaborações teóricas de Piaget e outra sobre a teoria de Vigotski. Contudo, nesta bibliografia, não aparecem pesquisadores de uma perspectiva pedagógica que defenda a formação do professor como intelectual crítico. Podemos compreender, a partir destes dados, que as práticas pedagógicas em educação ambiental também possuiriam uma tendência no sentido da categoria *razão*, mesmo considerando que a articulação de conteúdos de ciências naturais e ciências humanas seja valorizado, pois a bibliografia demonstra um caminho no sentido desta racionalidade.

As tendências de educação ambiental *natural* e *razão* não corroboram, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, para que o professor vá além do senso comum alcançando a consciência filosófica, entendendo que o pensamento docente sairá do senso comum em direção à consciência filosófica por meio do acesso à cultura elaborada, aos conteúdos científicos elaborados pelo conjunto dos homens e que se consagraram como universais (SAVIANI, 2005a). Neste sentido, as *Práticas pedagógicas* e os *Conteúdos de educação ambiental* neste plano de ensino se dão no mesmo sentido da tendência *razão*, por exemplo, no sentido de que

realiza um apoio às atitudes ambientalmente adequadas, porém não problematiza e nem aprofunda a raiz do problema, pois não destaca práticas e conteúdos de educação ambiental nesse sentido.

No plano de ensino da disciplina de Conteúdos e metodologia do Ensino de Ciências também não aparece educação ambiental nos conteúdos programáticos. No entanto, aparecem as relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, “CTSA”, uma área de pesquisa. Porém, estas relações são somente citadas, sem maiores detalhes e conceituações. Nos tópicos que caracterizam as unidades do programa de ensino desta disciplina, está indicado que

A disciplina procurará mostrar a ciência como uma prática social e histórica voltada para compreender o mundo natural e suas transformações. Destacará o ser humano como elemento integrante e agente transformador do meio ambiente [...].

Neste tópico é possível identificar uma perspectiva de relação entre ser humano e ambiente mais *histórica*. É importante destacar que neste plano de ensino, apesar de não haver indicações de conteúdos de educação ambiental, há a indicação de bibliografia da área da educação ambiental, com a seguinte referência: REIGOTA, M. *O que é educação ambiental*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2009. 107 p. Marcos Reigota é um autor bastante importante para a educação ambiental no Brasil, caracterizando-se como um dos pioneiros da área no país, contribuindo para o desenvolvimento da educação ambiental. Um conteúdo que aparece neste trecho desta disciplina é as transformações da natureza e da relação do homem com estas transformações do ambiente.

Está evidente neste plano de ensino a perspectiva pedagógica construtivista, estando bastante esclarecida com a bibliografia indicada, por meio de obras que relacionam construtivismo e ensino de ciências. Contudo, não estão evidentes as práticas pedagógicas de educação ambiental. Apesar de aparentemente haver uma tendência *histórica* de educação ambiental, valorizando o “*ser humano como elemento integrante e agente transformador do meio ambiente*”, a perspectiva pedagógica está pautada no construtivismo.

É importante compreender neste momento a formação do professor construtivista e sua relação com a formação do pedagogo. Arce (2000) debate a formação do professor construtivista, problematizando suas características e pressupostos que atuam na formação do professor que reproduz e que se adapta a sociedade atual, a sociedade das ilusões travestida como sociedade do conhecimento, como nos apresenta Duarte (2008).

Na formação do professor construtivista, é necessário ensinar ao futuro professor a epistemologia genética, compreendendo que aprender é um processo de construção e não de

apreensão, que se dá por meio da resolução de conflitos, que, em vários momentos, é compreendida como resolução de problemas enquanto metodologia. Além disso, os conteúdos têm o foco nas atitudes e procedimentos (ARCE, 2000).

Neste sentido, a perspectiva construtivista que está no seio das perspectivas pedagógicas do “aprender a aprender” vai ao encontro das concepções pós-modernas de educação, em que a universalidade é compreendida como uma generalização, e que esta generalização não é possível ser realizada e nem é necessária. O construtivismo teve Piaget como ponto de partida, mas foi agregando outras perspectivas e produções, como de Ausubel, Gardner, Bruner e mesmo Vigotski, considerados na perspectiva interacionista. No construtivismo, a aprendizagem é um processo individual, construída internamente por meio de suas representações da realidade e o cotidiano é fundamental nesse processo, pois contribui com a formação das representações dos sujeitos (ARCE, 2000). Os conteúdos desenvolvidos nas escolas estão relacionados ao cotidiano do aluno e as suas representações, por isso o professor tem um papel secundário na construção do conhecimento pelo aluno.

Com isso, geralmente, o construtivismo compreende que só existem singularidades. Por isso, é necessário que o professor em formação conheça o cotidiano escolar local, com ênfase na prática e o que já se faz. Esta perspectiva se relaciona também com o que Nóvoa (2013) considerou como uma formação de professores “a partir de dentro”, em que há a produção de conhecimentos novos na ação pedagógica, que pode ser definida pelo saber experiencial. Arce (2000) discute que esta perspectiva, que almeja escapar de um modelo tradicional ou positivista de ensino, mantém os professores em formação no cotidiano escolar, sem aprofundar o conhecimento acerca desse cotidiano e possibilidades de superá-lo e ir além.

Os professores sendo formados para compreender e se manter no cotidiano podem ser críticos em relação à perspectiva pedagógica tradicional, mas se manterão como reprodutores e formadores de crianças que reproduzirão a realidade da sociedade capitalista, em que a divisão social de classes é profunda e marginalizadora.

Neste sentido, tendo por base a Pedagogia Histórico-Crítica, compreendemos que é necessário a formação do pedagogo como intelectual crítico. Esta formação precisa ter uma teoria crítica como base para suas fundamentações, segundo Duarte (2010a). Assim, a formação do professor como intelectual crítico ou do professor culto, como afirma Saviani (2014), que domina os fundamentos científicos e filosóficos, possibilitando uma perspectiva *histórica* de compreensão da educação ambiental, no sentido da transformação radical da sociedade de classes, indo além da crise socioambiental que se vive, em que os subalternos sofrem por conta, inclusive, de problemas ambientais. Por meio dos conteúdos filosóficos e científicos

fundamentais, a competência técnica e o compromisso político do pedagogo podem ser constituídos a partir do momento que os graduandos em Pedagogia tenham acesso às condições para domínio pleno destes conteúdos, podendo alcançar sua emancipação.

No plano de ensino de Conteúdos e metodologia do ensino de geografia, há um conteúdo relativo à educação ambiental: “VIII – *As interfaces entre a Geografia e a Educação Ambiental*”. A bibliografia não indica nenhuma obra do campo da educação ambiental, mas possui obras de Milton Santos, um pesquisador da geografia de perspectiva crítica, cuja obra denunciou e problematizou a dominação dos países colonizadores em relação aos explorados, destacando inclusive os problemas socioambientais. Um tópico que caracteriza as unidades do programa de ensino é: “c) *analisar as mudanças na forma de trabalho, nas relações econômicas e nas questões sócio-ambientais locais e gerais*”. Isso indica uma tendência *histórica* da educação ambiental, além de um conteúdo. Apesar desta referência, em contraposição a isso, um objetivo deste plano é: “*Refletir sobre os valores e comportamentos que têm orientado ou que podem orientar práticas ambientais*”. Deste modo, a prática pedagógica, neste plano de ensino, parece ter o viés da tendência da *razão*, valorizando as práticas ambientais, os valores e comportamentos dos indivíduos.

Compreendendo que valores e comportamentos ambientalmente adequados caracterizariam as *práticas pedagógicas* e a *concepção de educação ambiental* de uma maneira mais individualista, analisar as mudanças nas relações econômicas e nas questões socioambientais pode se constituir na tendência *histórica*, dando fundamentos para comportamentos e valores. Contudo, é necessário problematizar que esta tendência pode se concretizar quando fundamentada, por exemplo, em Milton Santos, autor que se faz presente nas referências do plano de ensino da disciplina.

Por meio do Quadro 1 (Figura 2), podemos perceber que as concepções, as práticas pedagógicas e os conteúdos de educação ambiental encontrados nas ementas das disciplinas selecionadas trazem perspectivas e fundamentos variados, o que mostra que não há um foco numa educação ambiental crítica na formação dos pedagogos do curso, segundo as disciplinas do curso que tratam da questão ambiental.

	Ementas das disciplinas		
	Natureza e sociedade na Educação Infantil	Conteúdos e Metodologia do Ensino de Ciências	Conteúdos e Metodologia do Ensino de Geografia
Concepções	<i>“[...] compreenderem a valorização do meio ambiente, a preservação dos animais e a qualidade de vida humana”</i>	<i>“A disciplina procurará mostrar a ciência como uma prática social e histórica voltada para compreender o mundo natural e suas transformações. Destacará o ser humano como elemento integrante e agente transformador do meio ambiente [...]”</i>	<i>“[...] as mudanças na forma de trabalho, nas relações econômicas e nas questões sócio-ambientais locais e gerais”</i>
Práticas pedagógicas	<i>“Construir subsídios para exercer uma prática pedagógica que se projete para além do pensamento docente de senso comum e gerador de imobilismo”.</i>	Não houve indicações nesta perspectiva	<i>“Refletir sobre os valores e comportamentos que têm orientado ou que podem orientar práticas ambientais”</i>
Conteúdos	<i>“[...] articulação de conteúdos de ciências naturais e ciências humanas na Educação Infantil”. “conjunto temático de estudos sobre o mundo social e natural onde vivem as crianças e diante do qual elas se mostram curiosas e interagem. [...] Pretende, ainda, estimular o professor para que possa desenvolver nas crianças, a capacidade de se interessarem e serem curiosas pelo mundo social e natural, [...] compreenderem a valorização do meio ambiente, a preservação dos animais e a qualidade de vida humana”</i>	Não houve indicações nesta perspectiva	<i>“[...] as mudanças na forma de trabalho, nas relações econômicas e nas questões sócio-ambientais locais e gerais”</i>

Figura 2: O quadro 1 indica a relação entre concepções, práticas pedagógicas e conteúdos de educação ambiental nas ementas das 3 disciplinas que tratam de educação ambiental.

Em síntese, pudemos verificar, em relação aos *Planos de Ensino*, que as *concepções de educação ambiental* não se apresentam de forma clara e fundamentada. Aparentemente, poderíamos afirmar que há uma falta de posicionamento na elaboração dos planos de ensino, no sentido de deixar clara a preocupação em se posicionar em relação aos fundamentos pedagógicos da educação ambiental. Assim, entendemos que não existem posicionamentos neutros, que uma declaração ou uma omissão frente a uma questão é um posicionamento que contribui para que ações se concretizem.

Neste sentido, podemos inferir que o posicionamento em relação à *concepção de educação ambiental* encontrado nestes planos, no geral, reproduz as concepções encontradas em documentos oficiais, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, as quais salientam que:

[...] realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios **ambiental-ecológicos**; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas.

Com isso, podemos entender que a *concepção de educação ambiental* dos *Planos de Ensino* das disciplinas analisadas do curso de Pedagogia pesquisado é geral, no sentido de que apresenta definições e indicações bastante amplas que possibilitam várias interpretações, o que possibilita, inclusive, que propostas e práticas superficiais sejam desenvolvidas. Para além disso, considerando o discurso oficial, inclusive com base nos grandes eventos, é importante destacar o que Loureiro (2004, p. 74-75, destaque nosso) afirma:

Verificamos 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. Todavia, apesar do inegável valor político e macroorientador, o caráter genérico presente nos documentos conclusivos fez com que conceitos-chave fossem apropriados segundo interesses específicos, sendo esse o caso típico de categorias como participação e interdisciplinaridade.

Assim, compreendemos que os problemas socioambientais passam pela questão da propriedade privada, sendo que a preponderância da ordem hegemônica criou diversas articulações para que a questão ambiental fosse incorporada, desde os anos 1970, pela política neoliberal, diminuindo os gastos no processo produtivo do sistema capitalista e aumentando os lucros e a concentração de renda.

Será que a crise sinaliza, por exemplo, o fim do neoliberalismo de livre-mercado como modelo econômico dominante de desenvolvimento capitalista? A resposta depende do que entendemos com a palavra neoliberalismo. Minha opinião é que se refere a um projeto de classe que surgiu na crise dos anos 1970. Mascarada por muita retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista (HARVEY, 2011, p 16).

Normalmente, como indica-nos o autor, as crises do capitalismo proporcionam novos campos de investimento e de formas de poder de classe. O que isso tem a ver com a questão ambiental? Harvey (2011, p 152) discute que:

A paisagem geográfica da acumulação do capital está em perpétua evolução, em grande parte sob o impulso das necessidades especulativas de acumulação adicional (incluindo a especulação sobre terra) e, só secundariamente, tomando em conta as necessidades das pessoas.

Assim, nesse contexto, diversas iniciativas se deram no sentido de poupar recursos naturais, tendo em vista o desenvolvimento econômico. O Clube de Roma reuniu economistas, empresários, políticos e alguns cientistas preocupados com a degradação ambiental por conta do modelo de desenvolvimento predatório que encomendaram ao Instituto de Tecnologia de Massachussets, nos Estados Unidos um estudo para o planeta. A partir disso, o Clube de Roma publicou um relatório chamado “Os limites do crescimento”, em 1972, que recomendava cessar o crescimento da economia e da população como forma de evitar maior degradação do ambiente (GRÜN, 2007), estratégia conhecida como “crescimento zero”.

Na Conferência de Paris, em 1974, apoiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), também foram elaboradas recomendações, envolvendo temas como o rápido processo de industrialização, urbanização e crescimento populacional (McCORMICK, 1992).

Os eventos que debateram as questões ambientais tinham, portanto, uma perspectiva bastante conservadora e conservacionista. De acordo com Layrargues e Lima (2011), nesta perspectiva há como base fundamentos ecológicos, como interdependência e diversidade, não questionando a estrutura social em sua totalidade, apenas reformando partes ou setores sociais. Tratava-se de dar conta de novas preocupações sem transformar os velhos problemas.

Alguns dos temas tratados até então emergiram na Conferência de Estocolmo, realizada em 1972. A poluição do ar e da água e a tecnologia foram temas que entraram na pauta de discussão. Além disso, a escassez de bens naturais, compreendidos como recursos, também preocupava. Neste contexto, houve as duas crises do petróleo, evidenciando a dependência direta do sistema econômico e de produção em relação aos bens naturais.

A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, ou a Conferência de Estocolmo, produziu três principais documentos: Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), a Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o Ambiente Humano, e o Programa Internacional de Educação Ambiental. Este Programa de

educação ambiental teve princípios orientadores somente em 1975, na Conferência de Belgrado.

O PNUMA ofereceu ajuda para formar técnicos especializados no sentido de que os governos adotassem medidas técnicas em relação ao meio ambiente. A Declaração considera que a natureza natural e o que foi construído pelo homem eram essenciais para a humanidade, indicando que os governos estudassem os impactos no ambiente, contudo, sem renunciar o progresso econômico.

Portanto, é possível afirmar que a perspectiva conhecida como desenvolvimento sustentável estava impressa nas ideias afirmadas e disseminadas nestes eventos oficiais. Da mesma maneira, o Programa Internacional de Educação Ambiental tinha como objetivos a produção de materiais didáticos e programas de educação ambiental, além da disseminação de experiências, formando atores como “peças-chave” na propagação da educação ambiental, como professores, pesquisadores e gestores da educação.

Assim, a Carta de Belgrado indicou a necessidade de mudanças no processo produtivo para o combate à pobreza, à fome e à exploração, recomendando que uma nação não se desenvolva às custas de outra. O destinatário da carta teve como alvo o público em geral, mas principalmente a educação formal e a não-formal. Todos estes apontamentos indicam mudanças necessárias, porém não se considera em momento algum a transformação radical da realidade social, econômica e ambiental. Da mesma maneira à educação ambiental é colocada como meta que a população tenha consciência da relação entre ambiente, população, conhecimentos científicos, em um trabalho coletivo e individual para solucionar os problemas atuais e prevenir os futuros.

A Conferência de Tbilisi, realizada em 1977, também indicou diversas recomendações para a educação ambiental e foi considerada decisiva para os rumos da educação ambiental em diversos países, incluindo no Brasil (GRÜN, 2007). Estas recomendações sinalizaram o desenvolvimento de pesquisas sobre educação ambiental nas universidades, a incorporação da educação ambiental na formação de professores, e a realização de atividades educativas ambientais que possibilitassem aos indivíduos a participação no seu próprio meio através de metodologias que pudessem desencadear ações ambientais.

Além da perspectiva de conservação da natureza, a partir destes eventos, soluções técnicas no sentido de melhorar a “gestão de recursos naturais” foram os principais caminhos elencados. A educação ambiental se dava no sentido de solucionar problemas locais e pontuais. Isso também foi evidenciado no enfoque voltado à forma, às metodologias a serem utilizadas na educação ambiental, o que indica uma perspectiva pragmática.

Layrargues e Lima (2011) indicam que também é conservadora a vertente pragmática. Esta perspectiva invoca a ideia de consumo sustentável, uma "compensação" que faria o contrapeso ao sistema de produção destrutivo socioambientalmente, ou ainda, "pagaria" o que foi tomado da natureza. Neste sentido, observa-se que a "solução" apontada pelas políticas internacionais no enfrentamento da crise socioambiental encontra respaldo no pragmatismo, cujo pressuposto de "controle" da problemática ambiental se pauta na lógica formal – causa e consequência; ação e reação - como saída adequada para a mitigação dos impactos ambientais. Um dos exemplos recentes de pragmatismo é o mercado de carbono que é defendido por muitos gestores ambientais, o qual visa mitigar e mascarar os problemas ambientais por meio de políticas que legitimam o direito de poluir.

as vertentes conservacionista e pragmática representam duas tendências e dois momentos de uma mesma linhagem de pensamento que foi se ajustando às injunções econômicas e políticas do momento até ganhar essa face modernizada, neoliberal e pragmática que hoje a caracteriza. Pode-se dizer que a vertente pragmática representa uma derivação da vertente conservadora, na medida em que é sua adaptação ao novo contexto social, econômico e tecnológico, ainda sem considerar a articulação com a questão da desigualdade social (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 10).

A manifestação dessas conferências tomaram proporções universais e acabou por determinar a criação de órgãos que passaram a adotar a perspectiva conservacionista de proteção da natureza em vários países. No Brasil, a primeira agência do meio ambiente foi criada em 1973, denominada Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), resultado da Conferência de Estocolmo, ou seja, sob pressões externas, mostrando que no Brasil a discussão acerca da educação ambiental ainda era incipiente (CARVALHO, 2008). A SEMA, em parceria com outros órgãos, realizou o primeiro curso de extensão para professores da educação básica, além de reunir especialistas para a elaboração de um documento oficial sobre educação ambiental, e articulando também na elaboração da Lei 6938/81, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA).

Saindo de uma política desenvolvimentista, que favoreceu somente à minoria detentora do poder, e o fim da ditadura, o Brasil passava por um processo de “redemocratização”. Nos anos noventa esse processo foi redirecionado e caracterizou-se pela abertura neoliberal da economia aos mandos e desmandos do capital externo, configurando a soberania do poder à classe dominante.

Um dos marcos expoentes que ganhou expressivo destaque nos anos 1980 foi o Relatório Brundtland, lançado em 1987 e intitulado “Nosso futuro comum”, cujos pressupostos

postulam a definição do termo desenvolvimento sustentável, tal como pode ser observado neste fragmento:

[...] um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender as necessidades e aspirações humanas (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991, p 49).

Neste relatório também há a indicação para o Banco Mundial, principal financiador dos “países em desenvolvimento”, termo utilizado no relatório, para que as dívidas desses países sejam renegociadas. A relação dominadora do Banco Mundial que impera sobre os países do sul, abriu espaço para as grandes multinacionais e para o capital privado atuar mais incisivamente, principalmente a partir dos anos 1980. Isso está indicado no Relatório, que considera que as multinacionais precisam compreender as limitações ambientais dos “países em desenvolvimento”. Ou seja, não se questiona a dependência e o domínio do setor privado na economia, mas que levem em conta a particularidade dos países devedores.

Contraditoriamente, o Relatório indica também e ao mesmo tempo, a eliminação da pobreza do mundo, mas defende o crescimento econômico. O debate da pobreza se dá no âmbito da miséria e não se faz uma análise do ponto de vista das objetivações humanas, sobre o porquê da existência da pobreza e nem sobre o modo de produção que a determina.

As contradições não se extinguem nestes pontos. Outro aspecto recomendado é a necessidade de aumentar o potencial de produção e assegurar a todos as mesmas oportunidades. Sobre este aspecto é possível verificar uma tendência das políticas internacionais neoliberais instaladas pela ONU e pelo Banco Mundial, tanto no âmbito da educação ambiental quanto no da educação em particular. Neste sentido, é possível considerar a discussão de Saviani (2000) em relação à lógica do mercado no campo da educação, com qualidade, produtividade e equidade com o objetivo de otimizar e racionalizar os recursos. Para este autor as concepções pedagógicas colocadas desde então contribuem para a manutenção desta lógica. Da mesma maneira, é colocada à educação ambiental. A educação ambiental também possui como seu “Senhor”, o Banco Mundial, como analisa Leher (1999) ao mostrar que os países da periferia do capitalismo estão subordinados à uma educação técnica.

Para finalizar esta constatação, é afirmado no Relatório que “Não é que de um lado existam vilões e de outro vítimas. Todos estariam em melhor condição se cada um considerasse os efeitos de seus atos sobre os demais” (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991, p 50), indicando que o lema “cada um fazer a sua parte” - o

que evidencia uma perspectiva individualista, neste estudo -, é a possibilidade para superar os problemas socioambientais, tirando o foco do modo de produção como elemento central, estrutural, da crise socioambiental.

A aceleração do processo econômico da globalização sob a perspectiva neoliberal na década de 1990, foi imposto e dominado pela economia internacional, principalmente nos países já historicamente explorados como também os latino americanos, modelo político e econômico assumido pelas elites destes países. A globalização neoliberal é, desde então, uma tendência à expansão do sistema capitalista sob uma modalidade de acumulação de capital específica: a especulação no mercado financeiro, de acordo com Pires e Tozoni-Reis (1999).

A vontade de construir uma sociedade global, racional e harmônica está presente no Iluminismo que sustenta, idealmente, a sociedade capitalista já na sua origem. Então o movimento de expansão é uma característica de sua trajetória em busca de sua finalidade, de sua plena realização e seu estado atual explicita esta tendência histórica (PIRES; TOZONI-REIS, 1999, p. 31).

Estes autores relacionam esta sociedade global ao sistema capitalista, explicando o sentido de que o Estado impõe ações para a desregulamentação da economia. Na alçada da globalização, o neoliberalismo foi implementado a partir do apoio político e econômico do Estado às ações do setor privado. A educação, neste contexto, é formatada para produzir trabalhadores a partir da multifuncionalidade e da eficiência.

Neste sentido, os conteúdos de educação ambiental, quando considerados nos documentos, não estão definidos, são bastante generalistas. Com isso, vale destacar que, em diversos momentos, as diferentes apropriações são realizadas por interesses específicos, como indica o autor, sem contar com os fundamentos das teorias utilizadas. Compreendemos que são necessários conteúdos de educação ambiental na formação de professores, que se pautem na educação ambiental crítica fundamentada, e não de maneira a requerer novas condutas comportamentais e de códigos morais, ou seja, evitando perspectivas que se restringem às tendências *natural* e *razão*, ou que, em sua abrangência, possibilitem esta restrição, mas no sentido da compreensão *histórica* da educação ambiental.

- Trabalhos de conclusão de curso

Os trabalhos de conclusão de curso selecionados, dentre todos os disponíveis na biblioteca do curso na unidade universitária, a partir dos marcadores, foram dois. Um destes trabalhos de conclusão de curso pesquisa o Centro Integrado de Desastres Naturais (CIADEN) como possibilidade de articulação entre o ensino de geografia e a tecnologia. De acordo com o trabalho, o CIADEN foi criado em 2009 e está vinculado ao Sistema de Monitoramento e Alerta

de Desastres Naturais (SISMADEN), desenvolvido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) e pode contribuir com a formação dos alunos, inclusive em relação ao ambiente. O trabalho coletou dados referentes a compreensão da disciplina geografia pelos alunos do Ensino Médio de uma escola técnica de um município e analisou as ações do CIADEN. A autora se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica e indica a concepção de educação ambiental de seu trabalho, no sentido da tendência *histórica*:

Abordaremos na Educação Ambiental a sistematização da definição emancipatória que se compromete com a transformação da ordem social vigente e da relação do homem com o seu meio, criando condições ótimas para o desenvolvimento das liberdades e possibilidades humanas e não humanas pelas novas gerações (p. 14).

Foi retirado do trabalho um trecho que apresenta conteúdos de educação ambiental relacionados a desastres naturais:

Dentre os principais fatores que favorecem o aumento dos desastres naturais em todo o mundo cita-se: o crescimento populacional, a segregação sócio-espacial (aumento das favelas e bolsões de pobreza), a acumulação de capital em áreas de risco (ocupação da zona costeira), o avanço das telecomunicações (registro e disseminação de informações) e as mudanças climáticas globais.

As concepções e conteúdos se dão no sentido de uma educação ambiental “emancipatória e transformadora”. A autora descreve as ações pedagógicas do CIADEN sob esta mesma perspectiva. Existem ações que envolvem a sensibilização ambiental, contudo elas não se encerram nelas mesmas, pelo descrito no trabalho. A autora do trabalho indica sua compreensão de educação ambiental no seguinte trecho:

Entendemos que o conceito de Educação Ambiental pela matriz político pedagógica emancipatória é a mais correta por possuir as seguintes características: -ter uma compreensão complexa e multidimensional da questão ambiental; -defender o amplo desenvolvimento das liberdades e possibilidades humanas e não humanas; -possuir uma atitude crítica diante dos desafios da crise civilizatória; -desenvolver uma politização e publicização da problemática socioambiental; -associar os argumentos técnico-científicos à orientação ética do conhecimento, de seus meios e fins, e não sua negação; -entender que a democracia é o pré-requisito fundamental para a construção de uma sustentabilidade plural; - ter a convicção de que o exercício da participação social e a defesa da cidadania são práticas indispensáveis à democracia e à emancipação socioambiental; - tomar o cuidado em estimular o diálogo e a complementaridade entre as ciências e as múltiplas dimensões da realidade entre si, atentando-se para não tratar separadamente as ciências sociais e naturais, os processos de produção e consumo, os instrumentos técnicos dos princípios éticos-políticos, a percepção dos efeitos e das causas dos problemas ambientais e os interesses privados (individuais) dos interesses públicos (coletivos), entre outras

possíveis; -possuir uma vocação transformadora dos valores e práticas contrárias ao bem-estar público (p. 79-80).

Em seu trabalho, a autora conclui que as práticas pedagógicas desenvolvidas no CIADEN proporcionam conteúdos importantes aos alunos sobre desastres naturais e a relação dos seres humanos com a natureza. Ela não retoma os dados coletados com os alunos e não estabelece relação entre ensino de geografia e a educação ambiental.

A *concepção de educação ambiental* do trabalho é expressa como “emancipatória e transformadora” e está relacionada com a perspectiva pedagógica assumida pelo trabalho: a Pedagogia Histórico-Crítica. Nas ações educativas do CIADEN, aparecem ações educativas ambientais que envolvem a sensibilização ambiental, mas que não se encerram nelas mesmas, pelo que é descrito no trabalho. Contudo, a autora não estabelece diálogo com autores da educação ambiental crítica.

Entendemos que é importante pensarmos a educação ambiental a partir da educação e então resgatarmos de outras áreas conteúdos importantes para sua compreensão. Trein (2012, p. 313) realiza a discussão sobre a importância da produção do campo da educação para a educação ambiental:

Ainda assim, nos parece que, ao afirmar o ambiental, o campo da EA assume uma perspectiva limitada. É como se a EA olhasse a educação desde um outro campo. Em consequência, ela adquire um caráter prescritivo, enfatizando tarefas que entende que deverão ser cumpridas pela escola e pelos professores. Dessa forma, a EA parece desconsiderar o acervo de conhecimentos já produzidos e sistematizados pela área da educação.

Neste sentido, Trein (2012, p. 313-314) também sinaliza que é importante avançarmos em relação ao que ela designa de “paralelismo” entre educação e educação ambiental:

[...] talvez muito do que constatamos como dificuldades na implantação, ou melhor dizendo, no enraizamento da questão ambiental no campo educacional, se deva a esse paralelismo que estabelecemos onde, entendemos, todos perdem. Não nos apropriamos adequadamente da vasta produção já consolidada no campo educacional e, na outra direção, não fertilizamos o campo educacional com os desafios que o campo ambiental enseja na abordagem crítica da relação homem-natureza.

Neste mesmo trabalho de conclusão de curso, em relação aos *conteúdos de educação ambiental*, os desastres ambientais e outros conteúdos possuem uma perspectiva crítica em relação às mudanças climáticas e a desigualdade social, demonstrando conteúdos importantes de serem trabalhados no âmbito de suas ações.

O segundo trabalho de conclusão de curso identificou a concepção de currículo de professoras da creche de uma rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista. A autora destaca conteúdos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e neste sentido, identifica as práticas e os conteúdos indicados no tema “Natureza e Sociedade” do RCNEI, como:

Explorar o ambiente, explorando o contato com pessoas, pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, estimulando a curiosidade (p. 46). [...] o contato com pequenos animais e plantas (p. 47). Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação (p. 28).

A autora identifica que o projeto político pedagógico da escola pesquisada se pauta na Pedagogia Histórico-Crítica e nos eixos indicados pelo RCNEI, inclusive o eixo “Natureza e Sociedade”. É importante destacar que o trabalho visa pesquisar a concepção de currículo pelas professoras, não há um objetivo direto relacionado à educação ambiental, mas indireto ao se debater o currículo e passar pelo eixo “Natureza e Sociedade”. Um aspecto importante do trabalho que precisa ser destacado é que nas entrevistas com as professoras, para saber suas concepções de currículo não aparece uma perspectiva crítica nas falas das professoras. A autora conclui que, apesar da perspectiva crítica do projeto político pedagógico da escola da secretaria municipal estudada, as professoras apresentam uma concepção tradicional de currículo.

É importante debater, neste momento, sobre a educação ambiental que aparece no RCNEI, que é a fonte do tema “Natureza e Sociedade” contido no trabalho. O RCNEI não apresenta uma orientação pedagógica com posicionamento definido, existem proposições mais críticas, outras mais pragmáticas e outras com base no construtivismo. No entanto, é possível indicar que o construtivismo permeia os discursos oficiais contemporâneos e atendem à reprodução da sociedade capitalista, ao modelo de desenvolvimento atual, como apresenta Duarte (2001a).

Dialogando com Loureiro (2004, p. 76-77), destacamos a importância de analisar o significado implícito nas afirmações consensuais:

Sem dúvida, esse generalismo conceitual, exemplificando com a interdisciplinaridade e a participação, decorre do processo de banalização da teoria e da dinâmica conflitiva não explicitada entre as tendências, em que grupos e indivíduos com posições antagônicas apresentam diretrizes amplas e consensuais que servem como parâmetros para a ação específica e que podem, com isso, ser aprovadas em determinado momento aglutinador (evento) por aqueles que se consideram educadores ambientalistas, estabelecendo um certo sentido de identidade e pertencimento.

Realizando a síntese dos dados em relação aos *Trabalhos de Conclusão de Curso*, é possível notar que um trabalho se pauta no RCNEI para abordar o tema “Natureza e Sociedade” e todos os outros temas do currículo. Este tema não é o propósito desta pesquisa e se apresenta como coadjuvante. O outro trabalho demonstra em consonância à tendência *histórica* de educação ambiental, com o foco de estudar o ensino de geografia e o ensino não-formal em um espaço não-formal de ensino, que trata das mudanças climáticas, da segregação social e territorial e do crescimento populacional.

Com isso, chegamos a uma síntese sobre a educação ambiental nos documentos analisados do curso estudado. Conforme foi constatado, há a *predominância* de uma perspectiva construtivista, que se faz presente nos discursos oficiais contemporâneos, e atendem à reprodução da sociedade capitalista, ao modelo de desenvolvimento atual (DUARTE, 2001a).

O modelo de desenvolvimento assumiu a perspectiva de economia verde, em que o ambiente, a natureza também é uma mercadoria a ser negociada com o objetivo de garantir lucros. Neste sentido, uma educação ambiental que reproduz o modelo de desenvolvimento atual atuará com objetivos individualistas, encobrindo a raiz do problema que é o próprio modo de produção e a necessidade de transformá-lo e não promover a adaptação do sujeito a esta realidade.

Ainda na análise documental, quando aparece a perspectiva *histórica* da educação ambiental, não há indicadores de uma fundamentação teórica consistente com base em autores do campo da educação ambiental crítica. As referências bibliográficas não consideram a produção, que já é bastante ampla, da pesquisa em educação ambiental, nos documentos analisados. Para compreender a educação ambiental em sua radicalidade na formação dos pedagogos é necessário, inicialmente, considerar as contribuições do campo da educação ambiental que se apresentam numa perspectiva transformadora, e isso, respeitando o referencial que orientou este estudo, implica em compreendê-las a partir do Método Materialista Histórico-Dialético.

Tozoni-Reis et al (2013) consideram a necessidade teórico-metodológica de problematizar a abordagem “ambiental” da educação com o objetivo de fundamentá-la em pressupostos mais sólidos. Junto dos membros do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA) a autora considera que

[...] a problemática ambiental que se configura nas consciências contemporâneas precisa ser encarada muito mais como um sintoma decorrente de um modo de produção e seus desdobramentos do que uma causa produtora da alardeada crise. Tais desdobramentos podem ser identificados, principalmente, como o modo de organização social, oriundos desse modo de produção capitalista (TOZONI-REIS *et al*, 2013, p. 78).

Neste sentido, os autores defendem a dialética marxista como referência para a educação ambiental, em que a essência material de um fenômeno não se apresenta no imediato, em sua singularidade, sendo necessário, desta maneira, a compreensão para além da aparência do objeto de pesquisa, em relação à universalidade, na mediação de suas particularidades. Neste sentido, evita-se compreender o fenômeno a partir de sua pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976). De acordo este autor, os dados empíricos por eles mesmos apresentam algo que “simulam” a realidade concreta, que apresentam apenas parte desta realidade, sua superfície. Com isso, é necessário entender a particularidade, em que o universal se expressa e o singular se introjeta. Compreendemos assim que é necessário ir além do que é apresentado nos dados empíricos para entender a educação ambiental na formação dos pedagogos, objetivo desta pesquisa.

Entrevistas realizadas

As entrevistas foram realizadas individualmente, na universidade a qual os professores estão vinculados, e com horários marcados previamente. Logo após a realização das entrevistas, foi realizada a transcrição. As entrevistas foram realizadas no período entre outubro de 2013 e março de 2014, por conta da necessidade de agendamento das entrevistas com os professores; com exceção de uma única entrevista que foi realizada no mês de outubro de 2014. É importante destacar que o termo de consentimento livre e esclarecido foi cedido aos professores (APÊNDICE A), que concordaram com os termos. As respectivas entrevistas transcritas foram enviadas individualmente a cada professor participante, para possíveis alterações que considerassem pertinentes em algum conteúdo da entrevista.

Com isso, foram entrevistados um total de 14 professores que lecionam no curso. Os nomes dos professores foram omitidos para preservar suas identidades. Este total de professores conta com professores efetivos que lecionam disciplinas de fundamentos da educação e também professores que lecionam as disciplinas referentes a conteúdos específicos e metodologias de ensino do curso. Somente três professores que lecionam para o curso de Pedagogia não participaram da pesquisa. É importante destacar que um professor não participou da pesquisa por falta de tempo, enquanto que os outros dois professores consideraram que não tinham nada a dizer sobre o tema da pesquisa, a educação ambiental, pois não era um tema pertinente à área que lecionam e pesquisam, e por isso não participariam. Além disso, também é importante considerar que quem leciona nas disciplinas Natureza e Sociedade na Educação Infantil e Conteúdos e metodologia do Ensino de Ciências é professor substituto ou bolsista, que não

possui um vínculo longo com a universidade e por isso não foi entrevistado. Os professores do curso estudado receberam pseudônimos para a preservação de suas identidades.

- Concepções de educação ambiental

Em relação à concepção de educação ambiental, destacam-se as compreensões dos professores do curso, com base nas categorias de educação ambiental identificadas por Tozoni-Reis (2008). A perspectiva de educação ambiental *histórica* aparece na definição de educação ambiental de dois professores. Estes professores compreendem o trabalho como a categoria filosófica marxista, como atividade vital humana. Da mesma maneira, possuem uma compreensão crítica radical, relacionando os problemas socioambientais com o modo de produção capitalista.

[...] a definição do conceito de trabalho, e essa definição eu parto justamente do conceito marxista que é a transformação da natureza em produto para satisfação das necessidades humanas. E nisso eu aproveito para mostrar a importância vital que a natureza tem no processo de desenvolvimento humano. [...] Porque tudo é natureza transformada. [...] Em nome do capitalismo, se promove uma destruição exacerbada da natureza. E eu acho que isso acaba, as pessoas tem que tomar um pouco a consciência disso, pra gente poder preservar um pouco mais a natureza (Professor Rafael).

Não sou da área. A educação ambiental deveria ser uma formação crítica sobre a questão do meio ambiente. Mas crítica de fato, não da forma que vem sendo feita. Ah, apontar de fato as consequências dos problemas ambientais hoje são próprios do sistema capitalista. As educações ambientais amortizam esta discussão. Então, ficam aí mandando fechar torneirinha e não apontar o fato de que o capitalismo é depredatório e ele gerou o problema do meio ambiente, ele que gerou o problema. Então, é um problema de caráter das raízes do problema. (Professor Bruno).

O Professor Bruno compreende que os problemas ambientais exacerbados, atingindo a população marginalizada, é um problema próprio do capitalismo, concepção que esta pesquisa compartilha em seus fundamentos. Já o Professor Rafael se pauta pelo conceito marxista de trabalho, que constitui a atividade vital humana, na relação de unidade entre homem e natureza. O Professor Rafael indica ainda a relação do sistema capitalista com a destruição da natureza.

Como destaca Trein (2007, p. 130):

O atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista atingiu patamares de destruição ambiental não experimentados em nenhuma outra fase da história da humanidade. Milhões de seres humanos estão condenados a viver sob condições degradantes de vida. Os enormes avanços científicos e tecnológicos têm contribuído pouco para amenizar a miséria e a fome.

Neste sentido, é muito importante a compreensão radical da problemática ambiental, relacionando-a com as forças produtivas que determinam a relação entre natureza e sociedade, como destacam Professor Bruno e Professor Rafael. No entanto, esta é a perspectiva de educação ambiental minoritária dentre os professores do curso pesquisado.

Outra perspectiva encontrada nas falas dos professores foi em relação à educação ambiental mais *natural*, na categorização de Tozoni-Reis (2008). Esta perspectiva, evidenciada nos eventos oficiais como a Eco-92, exaustivamente debatidos e descritos na educação ambiental, foi amplamente divulgada e ainda é uma perspectiva de educação ambiental hegemônica, inclusive entre os professores da área da educação. Ainda em relação às concepções destes professores, destaca-se, também uma relação com a compreensão de que a degradação ambiental e ações pontuais mitigatórias frente a ela, é suficiente para tratar da questão socioambiental. Destacam-se alguns exemplos:

Se a gente partir que todos nós somos seres vivos em um planeta, em um sistema solar, em um mundo, a educação ambiental vai trabalhar justamente isso, a consciência pra autonomia, pra saber que você é responsável pelo teu corpo, pelas pessoas que estão em teu entorno, pelo cuidado com esse sistema vivo e mineral, que é tão importante e vai ser o ponto de hospedagem: vai dar alimentação, proteção. Então, se você olhar que esse sistema vivo, mesmo com seres minerais, que a gente aprende que não são seres vivos, são nossos casulos, nossa vivência, de onde a gente tira tudo. A responsabilidade nossa é justamente com isso, de cuidar desse meio.[...] Por exemplo, eu me sinto culpado quando de manhã eu me esqueço fração de segundos a torneira aberta se eu não estou usando a água. [...] (Professora Susi).

[...] Que o meio ambiente, ou a questão ecológica é uma questão de preservação, desse meio, inclusive, dos recursos que, de certa maneira, são limitados, para a questão de garantir a sobrevivência da humanidade no futuro. Inclusive para perceber que nós geramos e produzimos dentro de uma sociedade consumista, uma quantidade imensa realmente de resíduos, coisas que de uma maneira ou de outra. A própria sociedade, próprio Estado, com uma preocupação maior, até que ponto garantir que realmente talvez a gente produzisse menos resíduos, menos lixo, e a possibilidade inclusive de a gente ter a consciência de um consumo mais responsável e sustentável. [...] Seria inclusive no processo educativo das crianças, desde a infância, passando pela adolescência e dos adultos, acho que é processo de sensibilização mesmo (Professor Ivan).

Os Professores Susi e Ivan apresentam uma perspectiva de cuidado e proteção com a natureza, indicando que os alunos precisam cuidar do meio ambiente. Esta perspectiva é considerada por Layrargues e Lima (2011, p. 7) como conservadora e conservacionista, pois “[...] perdem de vista as dimensões sociais, culturais e políticas, indissociáveis de sua gênese e dinâmica [...]”.

A *concepção de educação ambiental* dominante entre os professores que lecionam no curso de Pedagogia investigado pode ser relacionada a categoria *natural*. Contudo, vale ressaltar, que esta perspectiva aparece de uma maneira mais especializada, mais elaborada, no sentido de que os professores ressaltam conceitos e elaborações que são apresentados e divulgados, principalmente, pelos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o RCNEI, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), além dos documentos elaborados nos eventos oficiais, como a proposta da Agenda 21, por exemplo.

É importante destacar que isso evidencia que os professores possuem conhecimentos acerca da educação ambiental. Porém, este tema, por não constituir suas linhas de pesquisa, não possui o conhecimento aprofundado da produção do campo da educação ambiental. Por isso, os professores que evidenciam esta concepção enfatizam, principalmente, o caráter interdisciplinar e transversal da educação ambiental, de uma maneira bastante ampla, sem definições precisas.

Estes dois conceitos são, muitas vezes, compreendidos na educação ambiental como pressupostos e consensos, sendo que, na verdade, sua constituição e elaboração são dadas por meio de fundamentos bastante distintos. Nos documentos oficiais estes conceitos são utilizados de maneira generalistas, abrindo precedentes para interpretações que se distinguem profundamente, como afirma Loureiro (2004), em trecho citado acima.

É colocado por boa parte dos pesquisadores da área que a interdisciplinaridade emerge como uma alternativa para superar a crise paradigmática que se vive (GRÜN, 2007), constituindo uma alternativa importante para ir além do paradigma positivista. Como afirma Grün (2007, p. 55), “a cisão cartesiana entre natureza e cultura é a base da educação moderna e constitui-se em um dos principais entraves para a promoção de uma educação ambiental realmente profícua”. Esta problematização precisa de um aprofundamento teórico-metodológico pelas pesquisas em educação ambiental.

Contudo, destacamos aqui a crítica feita por Carvalho (2005) ao questionar a transversalidade da educação ambiental, abordagem presente nos PCN e bastante anunciada pelos professores participantes desta pesquisa. Carvalho (2005) debate que é difícil a educação ambiental ocupar um espaço no currículo, quando seu lugar, na realidade é o não-lugar da transversalidade. Assim, Carvalho (2005, p. 12) reflete que a educação ambiental “constituir-se como temática transversal pode tanto ganhar o significado de estar em todo lugar quanto, ao mesmo tempo, não pertencer a nenhum dos lugares já estabelecidos na estrutura curricular que organiza o ensino”.

Um professor demonstrou ter uma perspectiva relacionada à tendência da *razão*, compreendendo que para manter os padrões de vida atuais, são necessárias modificações no sistema de produção e consumo, por meio da adoção de medidas que melhorem a apropriação da natureza, com este intuito.

[...] Isto é, a postura de que o mundo é finito, de que os recursos naturais são finitos e de que o desenvolvimento sustentável deve ser um novo patamar de civilização. Isto é, já que não temos 3 planetas Terra para explorar, que 1 único seja reciclado de uma maneira contínua. Já que nada se perde, tudo se modifica, se modifique em prol das necessidades coletivas dos seres humanos (Professor João).

É importante destacar que o padrão de produção e consumo do sistema capitalista se pauta na tendência de aumentar a produção e o consumo, diminuindo os gastos neste processo, com o intuito de obter um lucro cada vez maior e manter a dinâmica mercadológica. Consideramos neste estudo que esta concepção se atrela por completo à perspectiva, inclusive, de economia verde, em que os processos de economizar os recursos naturais servem para gerar menores gastos na cadeia produtiva e, desta maneira, contribuir com o aumento dos lucros, levando a acumulação de capital.

A maioria dos professores demonstrou conhecimento acerca da educação ambiental principalmente referente aos PCN. Apesar destas falas abordarem também os conteúdos e as possibilidades de práticas pedagógicas da educação ambiental, foram colocadas em relação à concepção de educação ambiental pois compreendemos o conteúdo e a forma como componentes de um mesmo processo e constituintes da educação ambiental. Com isso, uma tendência de educação ambiental se revela a partir destas compreensões. Esta tendência, com base nos PCN e em outros discursos oficiais de educação ambiental, como a PNEA, revela que a educação ambiental precisa ser compreendida e trabalhada interdisciplinarmente e transversalmente. Isso significa que a educação ambiental precisa estar presente em todos componentes curriculares, realizando uma relação com as diversas áreas do conhecimento. Além disso, uma perspectiva mais conservadora, no sentido de proteção ambiental, *natural*, aparece em diversas falas, conforme podemos observar nos fragmentos abaixo:

Porque é relativamente nova a legislação que acho que introduziu a educação ambiental nos currículos escolares, né, mas não sei precisar o ano. [...] Então, o que eu entendo por educação ambiental é uma disciplina curricular, ou não necessariamente, uma ação educativa cujo objetivo é levar à tomada de consciência da situação global do mundo, visando a questão da preservação da natureza. [...] Então, pra mim, educação ambiental é isso, são ações educativas em torno da preservação da natureza, tendo em vista problemas de catástrofes da natureza (Professora Flávia).

[...] O que eu entendo por educação ambiental é o estabelecimento do contexto pelo professor, em cima do qual ele vai articular práticas educativas variadas de diferentes conteúdos, ensino de história, de geografia, alfabetização. [...] Então, a educação ambiental tem que ser analisada num todo, por isso que ela é conteúdo de todas as disciplinas, ela pode ser trabalhada nos vários conteúdos (Professora Lúcia).

*Então pra mim educação ambiental não deve ser uma disciplina exclusiva do professor que ministra conteúdos de Ciências, ou Ciências e natureza na educação infantil, ou nos anos iniciais e segundo ciclo do fundamental e nem biologia no ensino médio. Porque, para mim, ela é, assim como uma perspectiva de educação inclusiva, de educação ambiental, ética, entre outros, **todo professor deveria ter como pressuposto em sua disciplina.** [...] eu penso que deveria ser, não coisa que não apareça, deveria aparecer, **interdisciplinarmente**, deveria se trabalhar. [...] Mas não colocar no plano, eu acho perigoso, pois pode cair em quem trabalha ou não. Então **educação ambiental pra mim é um tema transversal** que deveria perpassar todo o currículo, da educação infantil ao ensino superior. E interdisciplinar, pois deveria ser trabalhado nas diferentes disciplinas. Todo professor deveria ter um conteúdo dentro de seu plano de ensino. E é muito mais questão de atitude. Eu trabalho pelo modelo, não só, mas também (Professora Manuela).*

Destacam-se da fala da Professora Manuela os aspectos da interdisciplinaridade e dos temas transversais, abordagens contidas nos PCN. As Professoras Leia e Samanta também revelam estas mesmas perspectivas:

*Eu entendo que seja um **tema transversal**, que deva ser trabalhado por todas as disciplinas do currículo. Porque a questão ambiental não se refere somente às ciências da natureza, por exemplo. [...] Então eu acho que **educação ambiental pra mim perpassa todas as disciplinas do currículo.** [...] Educação toda tem uma carga muito grande de valores, de ideologia, mas no caso da educação ambiental isso pra mim é bastante forte (Professora Leia).*

*Educação ambiental é quando você trabalha com questões relacionadas ao meio ambiente. Incorporadas no currículo escolar, a meu ver, de maneira **inter e transdisciplinar**. A meu ver a educação ambiental não é uma disciplina, nem um componente, mas é algo que perpassa os vários componentes curriculares e que pode ser trabalhado por meio de projetos e por meio de outros tipos de ações (Professora Samanta).*

A Professora Regina compreende que a educação ambiental se constitui como área de pesquisa recentemente, inclusive a partir de alguns eventos oficiais, mais especificamente a Eco-92, que levou para muitas pessoas a existência dos problemas ambientais, mediado pela grande mídia. Com isso, a compreensão geral que se tem da educação ambiental não é bem definida e delimitada, de acordo com a Professora Regina:

Falando dessa questão da educação ambiental, acho que nós não temos ainda especificamente um conteúdo, uma prática relacionada a isso. Então a gente tangencia o tema da educação ambiental. E tangencia onde? Tangencia

quando você está falando dos temas contemporâneos da sociologia, tangencia quando você tá falando da história da educação, tangencia quando você está falando da filosofia da educação. [...] Então a gente tem lá a questão da sustentabilidade, da eco-92, então todo esse processo, economia sustentável, isso faz parte de uma formação, mas ainda difusa, não tem um corpo ainda bem definido [...] (Professora Regina).

Em relação às concepções de educação ambiental dos professores, compreendemos que as tendências reveladas nas falas dos professores deste curso de Pedagogia se dão no sentido de perspectivas que também aparecem na Educação Básica. A tendência *histórica* permanece como tendência minoritária na pesquisa em educação ambiental e na Educação Básica. É importante reiterar que o objetivo não é realizar qualquer tipo de culpabilização dos professores do curso de Pedagogia estudado. Pelo contrário, pois a maioria de suas falas revela uma compreensão de educação ambiental que é amplamente difundida inclusive no e pelo campo de pesquisa em educação ambiental. Ao mesmo tempo, entendemos que estes professores elaboram documentos como os planos de ensino e o projeto pedagógico do curso, além de lecionarem as disciplinas e realizarem projetos de pesquisa e extensão, compondo o coletivo de formadores de pedagogos daquela universidade. Isso significa que suas compreensões são fundamentais para entender como se dá a educação ambiental na formação do pedagogo.

- Práticas pedagógicas

Em relação às *práticas pedagógicas em educação ambiental*, oito professores afirmaram que desenvolvem educação ambiental em suas aulas e cinco professores indicaram que não desenvolvem a educação ambiental em suas disciplinas, mas que seria possível trabalhar. Não foi possível identificar as práticas pedagógicas na fala de um professor. Quando os professores que afirmam que desenvolvem educação ambiental nas disciplinas que lecionam falam de que maneira isto se dá. Uma maneira revelada nas entrevistas diz respeito à elaboração de projetos de estágio e trabalhos da disciplina, como uma sequência didática, por exemplo, exemplificada pela fala da Professora Manuela:

*a questão da educação ambiental sempre foi uma temática trabalhada, pelo menos no projeto de um aluno ou de outro, desde **reciclagem, desde produção do papel com material**, de fazer reciclagem do papel, desde projeto de conscientização do aluno, de aproveitamento de sucatas para produção de jogos.*

A Professora Lúcia destaca a técnica da aula passeio com a problematização de questões locais, de Celestin Freinet, um pedagogo que se identificava com a perspectiva escolanovista:

Então nós fizemos uma aula passeio a um córrego da Água Comprida, que tem as nascentes aqui, e que essas nascentes estão sendo afetadas pelo crescimento desordenado e pouco planejado, e planejado só a partir de interesses. [...] Nesta problematização nós vamos abordando, levantando, pontuando quais são os elementos que devem ser pontuados, trabalhados, analisados, interpretados.

Alguns professores indicaram que trabalham de maneira pontual:

De forma muito, eu não diria superficial, mas de forma muito pontual (Professora Regina).

Então assim, para falar bem a verdade, a gente trabalha de forma indireta (Professora Helena).

Os cinco professores que não desenvolvem *práticas pedagógicas de educação ambiental* consideram que há esta possibilidade de trabalho em suas disciplinas, destacando alternativas que se dão no sentido de projetos e exemplos em aulas. Quando questionados se os alunos que se formam como pedagogos neste curso saem com a formação em educação ambiental, apenas a Professora Manuela considerou que sim, os outros professores entendem que não.

Neste sentido, retomando o debate sobre a transversalidade da educação ambiental, vale destacar o que a Professora Flávia considerou:

*Até onde eu conheça não existe, mas tem uma disciplina na grade curricular chamada Natureza e Sociedade que eu também vejo a possibilidade de trabalhar a formação do pedagogo no sentido de conscientizá-lo para levar a conscientização das crianças com as quais ele vai trabalhar. Então um lugar específico na grade que eu vejo é nesta disciplina. Mas é como eu disse na questão anterior, **nada impede dentro dos objetos de ensino de outras disciplinas haver essa formação. Entretanto, ela é ocasional.** Nessas disciplinas, que não tratam diretamente do assunto, eu vejo como uma formação ocasional, na verdade. **Não garante a sistematização do ensino daquele conteúdo** (Professora Flávia).*

Ou seja, a transversalidade da educação ambiental não garante a sistematização do ensino deste conteúdo para os alunos do curso de Pedagogia. Por isso que 13 professores consideraram que, mesmo desenvolvendo práticas pedagógicas em educação ambiental nas disciplinas pelas quais são responsáveis ou enxergando a possibilidade de desenvolver projetos ou atividades em aula que abordem também a educação ambiental, os alunos deste curso de Pedagogia não se graduam com uma formação adequada em educação ambiental.

Um ponto muito importante que foi destaque na fala de duas professoras é a questão da educação ambiental na escola:

*Eu acho que o pedagogo, assim como os outros professores que estão na escola, precisam ter um trabalho, uma formação específica para isso. **Porque eu acho que a escola é o local privilegiado para esta discussão. Se não for na escola, dificilmente isso se dará em outros espaços, pelo menos de forma sistematizada, metódica** (Professora Leia).*

*Essa temática é bem abordada nas escolas. **Na escola tem bastante coisa, mas na formação do professor é bem falha.** O professor faz isso porque sente necessidade na escola, ou porque já foi incorporado isso no cotidiano da escola, trabalhar com isso. Mas na formação é falha, bem falha (Professora Samanta).*

É importante entendermos que as falas destas professoras demonstram o reconhecimento da importância da escola na formação do ser humano e da compreensão da presença da educação ambiental na Educação Básica e sua ausência no Ensino Superior na formação dos pedagogos. Haja vista a importância da educação escolar para a Pedagogia Histórico-Crítica, perspectiva pedagógica orientadora deste estudo, é importante destacar que se o professor não possui esta formação na graduação, ele irá entrar em contato com este conteúdo somente na escola, muitas vezes em contato com projetos imediatistas, superficiais, num viés técnico e procedimental, e, até mesmo, inserido por empresas privadas, como problematizam Lamosa e Loureiro (2014).

Além disso, Professora Leia destaca a importância da escola na formação do ser humano, por meio de sua função primeira, que é a de socialização dos saberes sistematizados. Considerando que Saviani (2005a) defende o ensino dos conteúdos científicos clássicos, universais na Educação Básica escolarizada, é importante debater o que os professores do curso de Pedagogia pesquisado definem como conteúdos da educação ambiental.

Contudo, os dados coletados neste estudo revelam que a educação ambiental na formação dos pedagogos deste curso é muito semelhante à educação ambiental que existe na educação escolar, ao se afirmar o desenvolvimento da educação ambiental no curso, mas por meio de ações pontuais nas diferentes disciplinas. Loureiro e Cossío (2007, p. 61) nos trazem dados acerca da educação ambiental nas escolas públicas:

Quando se verificaram as modalidades de educação ambiental in loco, tem-se que, em primeiro lugar, 66% das escolas declararam desenvolver ações por projetos, em segundo lugar, 38% utilizam a modalidade “inserção no projeto político-pedagógico” e, em terceiro lugar, a modalidade “transversalidade nas disciplinas” é implementada por 34%.

No trabalho de Agudo (2013), é ressaltado que os professores pedagogos da Educação Básica revelam uma perspectiva de educação ambiental que tendem para a tendência *natural*,

conservacionista e de cuidado com a natureza. Os professores que lecionam para o curso de Pedagogia investigado revelam, em sua maioria, uma prática pedagógica neste sentido, compreendendo a educação ambiental em seu caráter transversal e interdisciplinar.

Articulando com os fundamentos da educação ambiental e da Pedagogia Histórico-Crítica é importante problematizar este aspecto. De acordo com Trein (2012, p. 314), é necessária “articulação entre o ambiental e educacional, sob pena de vivermos a contradição de ser prescritivos para aquilo que não conhecemos a fundo: a educação e, mais especificamente, a escola”.

Saviani (2014) destaca que a realidade concreta da escola, para além da realidade empírica, precisa ser o eixo do processo formativo dos professores. Não é possível conceber a educação sem a escola. É a partir da escola, instituição social reconhecida com a função maior de proporcionar a todos o conhecimento sistematizado, e de suas problematizações que se compreende a educação. Saviani (2012a, p. 132) compreende ainda que

O foco na escola justifica-se também como estratégia para apreender o movimento real e concreto da educação tendo em vista superar os dilemas que o enfoque abstrato acarreta. É esse o caso dos dois aspectos que envolvem o problema da formação de educadores: o domínio dos conteúdos que serão objeto do processo educativo e o domínio das formas por meio das quais se realiza o referido processo.

A importância da educação ambiental na formação dos pedagogos é reconhecida por todos os professores entrevistados. Todos os professores consideram importante que a educação ambiental esteja inserida na formação dos pedagogos no curso de Pedagogia, inclusive tendo em vista a inserção da educação ambiental na escola.

- Conteúdos de educação ambiental

Compreendendo a importância dos conteúdos para a formação do professor, esta análise se remete aos dados referentes aos *conteúdos de educação ambiental* que foram coletados a partir das entrevistas realizadas com os professores que lecionam no curso de Pedagogia pesquisado. Assim, o objetivo de debater sobre os *conteúdos de educação ambiental* nesta pesquisa é de realizar a análise das compreensões dos professores sobre estes conteúdos, problematizando em que isto influencia na formação dos pedagogos do curso estudado. Foram identificados os *conteúdos de educação ambiental* nas falas de 10 professores entrevistados.

O Professor Bruno e a Professora Leia revelaram uma tendência mais *histórica* nos conteúdos de educação ambiental que indicaram. O Professor Bruno revelou a *poluição* e a *ecologia* como conteúdos importantes, contudo destacou, assim como a Professora Leia, a

importância de compreender o *problema ambiental na sociedade capitalista*. A Professora Leia destacou, inclusive, que isso é muito importante para o posicionamento do professor, fundamental para o trabalho docente.

Uma Professora entrevistada considerou que as *leis da física* são conteúdos importantes da educação ambiental, bastante relacionada à tendência da *razão*. Outros conteúdos que foram destacados: *meio social político, histórico, geográfico; desenvolvimento sustentável e sociedade sustentável; sustentabilidade; tomada de consciência sobre a coleta do lixo; água; fauna; flora; aquecimento global; agrotóxico; problemáticas ambientais atuais*.

É importante destacar que alguns professores relacionaram os conteúdos de educação ambiental diretamente com os conteúdos das ciências naturais. Pela nossa compreensão, a educação ambiental não envolve conteúdos somente das ciências naturais, enquanto campo interdisciplinar, está para além desses conteúdos. Apesar disso, é possível considerar que todos os conteúdos levantados pelos professores são conteúdos que são abordados na educação ambiental.

Relacionando os dados de conteúdos de educação ambiental das entrevistas com os conteúdos de educação ambiental dos documentos analisados, há uma aproximação bastante grande com os conteúdos relativos às ciências naturais e conteúdos relativos às ciências humanas. Neste sentido, é possível compreender que a perspectiva interdisciplinar se faz presente também nos conteúdos de educação ambiental elencados.

É importante destacar que se os alunos aprendem que a educação ambiental se dá por meio de projetos pontuais, os professores assim formados tenderão a aplicar projetos pontuais em suas aulas. Se a tendência *histórica* da educação ambiental não predominar na formação dos estudantes, quando professores reproduzirem as atividades educativas ambientais individualistas, de “cada um fazer a sua parte”, possibilitando, inclusive, a entrada de empresas privadas e seus projetos nestas escolas.

Apesar dos projetos constituírem a perspectiva dominante de inserção curricular da educação ambiental, tanto no Ensino Superior, como na Educação Básica, é importante destacar que alguns professores indicaram a disciplina curricular “Natureza e Sociedade na Educação Infantil” do curso como um espaço importante para a inserção da educação ambiental no plano de ensino. Retomando a análise deste documento, foi verificado que em nenhum lugar do plano de ensino desta disciplina se fala sobre educação ambiental e a bibliografia é constituída quase que basicamente de obras sobre ensino de ciências naturais.

De acordo com o Quadro 2 (Figura 3), podemos visualizar as concepções, as práticas pedagógicas e os conteúdos de educação ambiental apresentados pelos professores

entrevistados. A partir disso, percebemos que os professores carregam perspectivas e fundamentos diferentes entre si, o que mostra que, o curso no geral não forma os pedagogos quanto a uma educação ambiental crítica.

		Professores		
		Concepções	Práticas	Conteúdos
Natureza	<i>[...] Então, pra mim, educação ambiental é isso, são ações educativas em torno da preservação da natureza, tendo em vista problemas de catástrofes da natureza</i>	<i>a questão da educação ambiental sempre foi uma temática trabalhada, pelo menos no projeto de um aluno ou de outro, desde reciclagem, desde produção do papel com material, de fazer reciclagem do papel, desde projeto de conscientização do aluno, de aproveitamento de sucatas para produção de jogos.</i>	<i>tomada de consciência sobre a coleta do lixo; água; fauna; flora;</i>	
Razão	<i>[...] Isto é, a postura de que o mundo é finito, de que os recursos naturais são finitos e de que o desenvolvimento sustentável deve ser um novo patamar de civilização.</i>	Não houve indicações nesta perspectiva	<i>leis da física</i>	
História	<i>[...] a definição do conceito de trabalho, e essa definição eu parto justamente do conceito marxista que é a transformação da natureza em produto para satisfação das necessidades humanas.</i>	Não houve indicações nesta perspectiva	<i>meio social político, histórico, geográfico problema ambiental na sociedade capitalista</i>	

Figura 3: O quadro 2 indica a relação entre concepções, práticas pedagógicas e conteúdos de educação ambiental revelados nas entrevistas realizadas com os professores do curso de Pedagogia.

Os dados coletados a partir dos documentos dialogam com os dados coletados nas entrevistas realizadas com os professores. A frequência com que aparecem as tendências *natural* e *razão* é maior que a frequência da perspectiva *histórica*. As perspectivas que aparecem com maior frequência também estão relacionadas a duas macrotendências teórico-políticas: a conservacionista e a pragmática. Ambas são perspectivas conservadoras, que prezam pela lógica do “cada um fazer a sua parte”, da reciclagem de resíduos, do consumo sustentável, e de preservar e conservar a natureza (LAYRARGUES; LIMA, 2011). É importante destacar que compreender que atividades educativas ambientais de cunho individual

e idealista modificarão a maneira como a sociedade destrói o ambiente, significa se pautar por um idealismo, que pode se configurar como imobilista.

Em relação às práticas pedagógicas, a maioria dos professores trabalha a educação ambiental de maneira pontual, mesmo a temática não estando em seus planos de ensino, pois consideram que é um tema transversal e interdisciplinar, como é considerado pelos PCN. Assim como nas escolas de Educação Básica, no Ensino Superior é possível identificar a inserção da educação ambiental também como projetos. A Pedagogia de projetos é uma perspectiva que leva o lema “aprender a aprender”, da mesma maneira, atende à manutenção da estrutura de divisão social de classes. Os projetos, quando desenvolvidos de maneira fragmentada, pontual e pragmática, não possibilita a compreensão de múltiplos determinantes do fenômeno trabalhado (educação ambiental) e suas possíveis problematizações.

Grande parte dos professores demonstra conhecimento dos princípios (interdisciplinaridade, transversalidade) que foram construídos pelo campo da educação ambiental no Brasil, com grande representatividade. Da mesma maneira que apresentam a noção acerca destes princípios como universais, ou seja, como se não houvesse fundamentos diferentes. Para além das perspectivas natureza, razão e história, destacamos a divergência entre os professores acerca da prática pedagógica em educação ambiental, pois alguns não entendem que atividades pontuais possam ser consideradas, pois não tratam da educação ambiental de maneira aprofundada, enquanto que outros entendem que precisam ser consideradas mesmo se de maneira pontual.

Neste sentido, é importante enfatizar o necessário esforço da perspectiva de educação ambiental, fundamentada no materialismo histórico-dialético, para a produção cada vez maior e mais intensa, com tentativas de inserção e maior destaque na área, estabelecendo a incorporação da produção do campo da Educação e a contribuição dos desafios da educação ambiental para a Educação.

Tozoni-Reis e Campos (2014, p. 157) problematizam que a formação inicial do professor precisa se pautar na apropriação de instrumentos teóricos por parte dos alunos para a “formação do professor culto”:

Trata-se de conhecimentos específicos, filosóficos, psicológicos, sociológicos e pedagógicos como mediadores da relação do professor com a sua prática e com a realidade. Não são saberes tácitos e pessoais, individualizados e subjetivos, que garantem o estudo e a compreensão dos condicionamentos sociais e institucionais da atividade educativa e do trabalho dos professores.

Neste sentido, é importante retomar a importância da competência técnica e do compromisso político. Nesta discussão, Saviani (2005a) inverte a relação, estabelecendo o

compromisso técnico e a competência política, para mostrar possíveis equívocos nesta relação, principalmente quando incorporado por um tecnicismo ou a um verbalismo político. Este é um aspecto importante para ser refletido pela educação ambiental.

É oportuno destacar que para a formação do pedagogo no sentido da educação ambiental crítica, os professores que formam os pedagogos precisam ter esta perspectiva. No curso estudado, o Professor Bruno, um dos que revelou esta compreensão frente aos problemas socioambientais, não leciona disciplinas obrigatórias no curso, apenas optativas. Relacionando estes dados com os dados coletados na análise documental, inclusive considerando o número pequeno de trabalhos e a falta de projetos de pesquisa e de extensão da educação ambiental no curso, entendemos que a presença de professores efetivos no curso que realizem pesquisas na área de educação ambiental é fundamental para realizar pesquisas envolvendo os alunos do curso, inserir a educação ambiental em seu plano de ensino e debater sobre a área quando há um momento de reestruturação curricular, para dar um exemplo pontual. Considerando reestruturação curricular dos cursos de licenciatura das universidades públicas do Estado de São Paulo, houve uma grande oportunidade de rever os planos de ensino das disciplinas analisadas, considerando uma perspectiva crítica

Considerando a necessária formação do professor culto, é possível afirmar que, nas condições de um Estado neoliberal, a formação de professores nas universidades públicas está se tornando refém desta política neoliberal incisiva do governo do Estado de São Paulo, que gera o dilema da formação do professor técnico versus a formação do professor culto, como discute Saviani (2014, p. 69, grifo nosso):

[...] o empenho dos governantes em formar professores técnicos em cursos de curta duração leva-os [*os alunos*] a criticar a universidade, acusando seus docentes de preocuparem-se mais com o aspecto teórico deixando de lado a formação prática de novos professores.

Relacionando os dois modelos de formação de professores que Saviani (2014) defende um modelo pedagógico-didático, com conteúdos referentes aos fundamentos da educação e da Pedagogia e o modelo cultural-cognitivo, com conteúdos culturais e formação específica nas diversas áreas de conhecimento, precisam estar equilibrados na formação dos pedagogos.

Neste sentido, a formação do professor pedagogo culto precisa ter estes dois modelos equilibrados, de modo que a educação ambiental seja inserida no currículo obrigatório, por meio de conteúdos em disciplinas e não de maneira transversal, formando, de fato, professores pedagogos como educadores ambientais, para além do cotidiano, do senso comum, sob uma perspectiva pedagógica progressista, neste caso, a Pedagogia Histórico-Crítica.

Questionários

Os questionários foram propostos aos alunos em horário de aula disponibilizado pelo professor que estava lecionando para a turma naquele momento. Foi esclarecido, inicialmente, que não haveria qualquer tipo de obrigatoriedade para responder e preencher os questionários, não sendo necessário e nem requerido a identificação dos participantes. A coleta de dados foi realizada em 2015 e 2016, com duas turmas que cursavam o currículo investigado nesse trabalho. Destacamos que houve nova reformulação curricular no curso e há três anos que as turmas ingressantes cursam o currículo reestruturado. Considerando que muitos alunos evadem o curso, ou não se matriculam nas disciplinas "acompanhando" a turma ingressante, além dos alunos que faltaram no dia da aplicação do questionário, não tivemos a participação de 80 alunos, número total de alunos de duas turmas. Por essas razões, tivemos a participação de 49 alunos. Os alunos foram indicados por meio de números, considerando o número de alunos que respondeu o questionário. Destacamos também que alguns estudantes do curso de Pedagogia não responderam algumas questões, deixando em branco. Por isso, em alguns momentos, a totalidade dos discentes não será de 49 frente à organização dos dados estabelecida.

- Concepções de educação ambiental

Em relação às concepções de educação ambiental, oito alunos não responderam à questão. Considerando a tendência *natural* de educação ambiental (TOZONI-REIS, 2008), dezesseis alunos definiram educação ambiental neste sentido:

A minha concepção de educação ambiental é o ensino sobre a valorização do espaço, do ambiente. Conscientizar os educandos sobre a importância de uma natureza rica e saudável, sem poluição (Estudante 31).

Educação ambiental seria uma disciplina em que englobaria conteúdos para o professor conseguir passar para os alunos a situação em que se encontra o meio ambiente, o que fazer para mudar os "hábitos" não saudáveis que destroem aos poucos a natureza (Estudante 27).

Ensinar a cuidar e entender o meio ambiente (Estudante 7).

Educação sobre o que nos cerca, o ambiente ao nosso redor, em nosso planeta Terra. Estudo sobre ecologia (Estudante 40).

Muitos estudantes, um total de quinze, ao definirem educação ambiental, evidenciaram uma perspectiva de educação ambiental relacionada à tendência da *razão*:

Promover conscientização nos cidadãos para com o meio ambiente, e motivar as pessoas a preservar para as gerações futuras (Estudante 47).

Educação ambiental é saber como e para que precisamos do meio ambiente, não só da natureza em si, mas de tudo que nos cerca e como preservá-lo (Estudante 8).

É apresentar aos educandos a necessidade de preservação dos recursos no sentido de não comprometer a nossa existência e das gerações futuras por meio do consumo consciente (Estudante 34).

Um total de dez alunos definiram educação ambiental mais relacionada à tendência *histórica*:

Educação ambiental é a forma como é trabalhada a relação do homem com a natureza considerando que o homem é um ser histórico-social e que o próprio conceito de natureza foi criado por ele em determinado contexto, contexto este que é transformado com o passar do tempo (Estudante 16).

A educação ambiental não acredito ter uma concepção formada sobre o assunto. Porém posso assumir minha posição a favor de um ensino de Geografia baseado em contexto social e cultural, alicerçado na teoria de Milton Santos e atualmente reafirmada na Educação para a Resiliência (Estudante 28).

Educação para a melhor compreensão, criticidade, conscientização e conhecimento científico (ao invés de senso comum) sobre todo o ambiente que nos cerca em suas condições atuais e naturais, para poder atuar neste conscientemente e de maneira mais sustentável, respeitosa e crítica (Estudante 30).

Entendemos que as concepções dos alunos não são estanques frente às tendências que utilizamos para sua compreensão. Podemos perceber que, dos 49 estudantes, apenas dez entendem a educação ambiental numa perspectiva mais crítica, podendo estar relacionada à tendência histórica. Contudo, é importante problematizarmos que, mesmo nesta perspectiva, ainda podemos perceber que a compreensão de educação ambiental dos alunos é bastante difusa, no sentido de que o processo de formação em educação ambiental está se desenvolvendo e que as ideias em torno da educação ambiental ainda se dão de maneira sincrética.

- Práticas pedagógicas de educação ambiental

Dos alunos que tiveram acesso ao questionário proposto, vinte alunos não responderam ou consideraram que não tiveram práticas pedagógicas de educação ambiental no curso de Pedagogia. Em relação à tendência de educação ambiental pautada na *razão*, cinco alunos responderam nesse sentido, indicando principalmente atividades de reciclagem, evidenciando ações mais pragmáticas:

A coleta seletiva do lixo, reciclagem (Estudante 27).

Projetos de reciclagem no estágio infantil (estudante 44).

Em relação à tendência *natural*, onze alunos indicaram práticas pedagógicas de educação ambiental no curso de Pedagogia nesse sentido, principalmente a trilha ecológica:

Questões gerais e a visita ao Jardim Botânica (Estudante 39).

Trilha ecológica (Estudante 16).

Foi trabalhado superficialmente a importância da preservação ambiental, mas acredito que será aprofundado na disciplina de geografia (Estudante 32).

Treze alunos que indicaram as práticas de educação ambiental revelaram a tendência *histórica*:

Um dos temas relevantes foi sobre reciclagem o que está por trás dos interesses econômicos das grandes empresas e não a preocupação de fato em se preservar e tornar a vida no planeta uma forma sustentável de viver, uma visão crítica e mais aprofundada (Estudante 40).

Só foi trabalhado em Natureza e Sociedade, onde a professora nos deu uma base do que é uma educação ambiental emancipatória (Estudante 21).

Desses catorze estudantes, seis indicaram principalmente duas disciplinas: Conteúdos e metodologias do ensino de Geografia e Natureza e Sociedade na Educação Infantil como disciplinas que foram desenvolvidas práticas pedagógicas em educação ambiental. Interessante notar que, dentre os catorze, um aluno considerou que a disciplina de Sociologia da educação desenvolveu práticas pedagógicas de educação ambiental: *O que mais se aproxima são as aulas de sociologia onde é apresentado as diferenças sociais e de sistema de educação entre países ricos e em desenvolvimento (Estudante 34).*

- Conteúdos de educação ambiental

Quanto aos conteúdos de educação ambiental, quatro estudantes não responderam à questão e doze responderam sem indicar os conteúdos, mas afirmando que *Em relação a educação ambiental na Pedagogia, deveria ser dada a ideia geral e como podemos passar isso aos nossos alunos (Estudante 48).* É importante problematizar que em diversas pesquisas realizadas, a expectativa dos professores da Educação Básica geralmente é de receber uma fórmula ou prescrição do que será infalível para o sucesso escolar de uma atividade educativa ambiental. Da mesma maneira, percebemos que a expectativa e a preocupação dos estudantes

de Pedagogia são muito intensas frente às metodologias utilizadas, com a expectativa de algo certo, preciso, exato e eficaz para a prática pedagógica.

Estas expectativas se dão por conta de diversos fatores. Considerando o contexto escolar, alguns problemas imediatos emergem, como chamar atenção do aluno para a aula que está sendo desenvolvida, lidar com a indisciplina e com as dificuldades dos alunos da Educação Básica. Com estas necessidades e com as exigências que coordenadores, diretores e supervisores (representando o poder do Estado) fazem, pressionando os professores, é compreensível a expressão dessas necessidades pelos professores, para responder ao que lhes é exigido de imediato. Da mesma maneira, os estudantes, para enfrentar as dificuldades das condições que os professores iniciantes enfrentam, buscam respostas e meios instantâneos e eficazes.

Contudo, é importante ressaltarmos que a compreensão dos conteúdos e de seus fundamentos possibilita aos professores uma segurança e uma “autonomia” para utilizar a metodologia de ensino que ele julgar mais pertinente para atingir os objetivos e ensinar os conteúdos, possibilitando, inclusive, uma autonomia de saber buscar possibilidades e criar sua prática pedagógica. Nesse sentido, refletindo um pouco, para além do cotidiano e da imediatividade, os conteúdos teóricos têm muito a auxiliar na formação do professor para que ele lide com sua prática de maneira a não idealizar esta prática, mas a entender suas determinações e determinantes que influenciam para que haja a concretização de um “sucesso pedagógico” no processo de ensino e de aprendizagem.

Neste sentido, compreendemos que a teoria está atrelada à prática ao buscar a reflexão aprofundada da realidade concreta e seus problemas, possibilitando refletir sobre as determinações da realidade para então pensar sobre possibilidades concretas. Da mesma maneira, é idealismo a espera por um meio que seja eficaz em todas as dimensões e determinações que envolvem a complexidade do trabalho pedagógico. Assim, estes são aspectos que emergem nos cursos de formação de professores.

Ainda em relação aos conteúdos de educação ambiental, dezesseis estudantes indicaram conteúdos relacionados à tendência *natural*:

Conteúdos que talvez sejam citados também em Geografia, tais como: reciclagem, problemas ambientais (Estudante 35).

Preservação da água, respeito a mata, aos animais, economia de energia, reciclagem (Estudante 44).

Acredito que a parte prática, como planejar atividades para as crianças, modo de aplicação do conteúdo ambiental para a sala de aula, visitas em

escolas que aplicam a educação ambiental, maneira de passar para as crianças noções de sustentabilidade (Estudante 20).

Podemos observar que metodologias de ensino e procedimentos é uma expectativa permanente dos estudantes. Onze alunos manifestaram conteúdos de educação ambiental que estão relacionados à tendência da *razão*:

O desenvolvimento sustentável (Estudante 7).

Principalmente conteúdos relacionados ao consumo consciente (Estudante 34).

Seis estudantes apresentaram conteúdos de educação ambiental relacionados à tendência *histórica*:

Acredito que os conteúdos surgirão, sobretudo, de acordo com a realidade local da escola, dos alunos e da comunidade, oriundos das problemáticas sociais que permitem a construção do conhecimento crítico (Estudante 37).

Acredito ser importante abordar a questão do todo (natureza e sociedade como algo conectado e amplo), da não fragmentação do ensino e de pessoas, e da reflexão da sociedade atual e sua forma de produção (Estudante 6).

Assim, ao relacionarmos os dados dos discentes e dos docentes, percebemos que podemos perceber que as perspectivas "natureza" e razão" estiveram bastante unidas nas respostas dos professores, se mostrando bastante articuladas, por isso que unimos os números nos dados do quadro 3 na Figura 4. Por um lado, isso mostra que as perspectivas entendidas de maneira mais "conservadoras" em relação ao ambiente se articulam bem entre si, enquanto que uma perspectiva histórica, de compreensão mais radical do ambiente, se mostra minoritária nas respostas dos estudantes e dos professores.

	Discentes			Docentes		
	Concepções	Práticas	Conteúdos	Concepções	Práticas	Conteúdos
Natureza	16	11	16	12	8	7
Razão	15	5	11			
História	10	13	6	2	0	3
Não responderam/ não houve	8	20	16	0	6	4
TOTAL	49	49	49	14	14	14

Figura 4: O quadro 3 indica a relação entre concepções, práticas pedagógicas e conteúdos de educação ambiental revelados nas entrevistas realizadas com os professores e nos questionários respondidos pelos discentes do curso de Pedagogia.

Também foi perguntado aos estudantes sobre a maneira como a educação ambiental poderia ser inserida no currículo. Dos 49 estudantes que responderam ao questionário, dois alunos não responderam. Sete alunos indicaram que os conteúdos da educação ambiental poderiam ser desenvolvidos em disciplinas já existentes no currículo: Conteúdos e metodologias de Geografia; Conteúdos e metodologias de Ciências; Natureza e Sociedade na Educação Infantil; disciplinas que identificamos e analisamos os planos de ensino, entendendo que a educação ambiental aparece apenas na disciplina de Conteúdos e metodologias de Geografia.

Dez alunos responderam que a educação ambiental precisa estar inserida transversalmente na formação dos pedagogos; dez alunos indicaram que a educação ambiental poderia ser inserida como disciplina optativa na formação dos pedagogos; e vinte alunos responderam afirmando que a educação ambiental precisa se constituir como disciplina obrigatória na formação dos pedagogos. Esses dados foram representados no gráfico abaixo, na Figura 5.

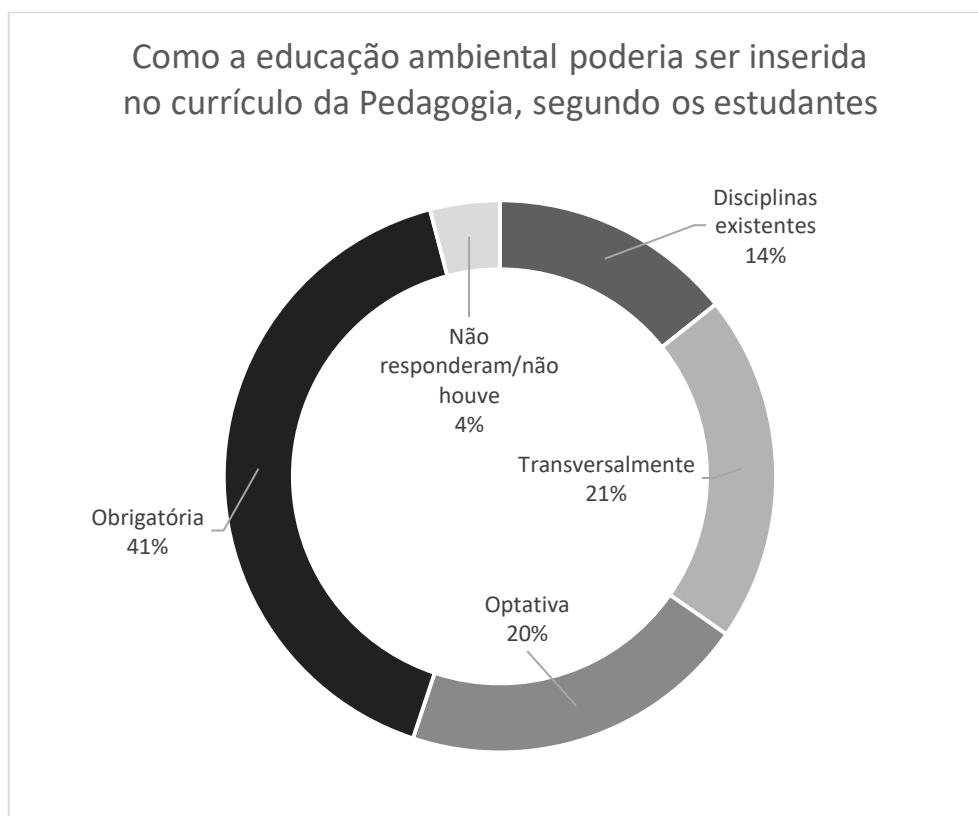


Figura 5: Gráfico sobre como os estudantes do curso de Pedagogia compreendem que precisa ser inserida a educação ambiental no currículo.

É importante problematizarmos que, apesar de boa parte dos alunos entenderem que a educação ambiental precisa se apresentar no curso de Pedagogia como disciplina obrigatória, as expectativas manifestadas dos alunos frente aos conteúdos de educação ambiental enquanto procedimentos nos faz questionar a presença de uma disciplina procedimental, técnica, que busque resoluções pragmáticas aos problemas educativos ambientais.

Sobre a importância da formação de pedagogos, apenas um aluno não respondeu. Dos 48 alunos que responderam à questão, todos compreendem que a educação ambiental é fundamental na formação dos pedagogos. Da mesma maneira, os professores formadores de professores no curso de Pedagogia investigado também consideram fundamental a educação ambiental na formação dos futuros pedagogos.

Com isso, o estudo exploratório evidencia que a educação ambiental no curso de Pedagogia se dá de maneira pulverizada e, assim, confirma a necessidade de uma perspectiva mais crítica e radical de educação ambiental na formação dos pedagogos é importante para a prática social do pedagogo, inclusive nas escolas, pois as demandas e exigências da realidade escolar demandam compromisso político e competência técnica coerentes à necessária transformação da realidade, principalmente acerca da educação ambiental, que vem sendo cada vez mais inserida nas escolas de maneira superficial, subsidiando interesses privados em uma instituição pública.

No curso estudado, percebemos que a educação ambiental que se apresenta hegemônica é aquela vinculada aos documentos oficiais e suas indicações, que geralmente dão um tratamento generalista e utilizam-se de termos que acabam por reduzir a educação ambiental como um campo consensual, sem disputas. Isso se reflete na compreensão de educação ambiental pelos professores e pelos estudantes do curso de Pedagogia. Assim, o papel da educação ambiental na formação dos pedagogos precisa ser para além de um inexistente “consenso no debate”, mas de compreender de maneira mais aprofundada as diferentes determinações que envolvem os problemas socioambientais.

Entendemos que o fato de não haver professor efetivo das disciplinas do currículo que estão mais relacionadas à educação ambiental pode prejudicar uma inserção mais sistematizada. Da mesma maneira, não haver professores que desenvolvem pesquisas no campo, no departamento, faz com que não seja debatido e problematizado nos diferentes espaços e momentos, como os conselhos, em que o conjunto dos professores estão reunidos.

No entanto, podemos problematizar que, mesmo no campo da educação ambiental, a perspectiva crítica com fundamentos no materialismo histórico-dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica ainda se mostra como tendência minoritária. Ou seja, a tendência hegemônica

diz respeito ao que se configura nos documentos oficiais. Neste sentido, a maioria dos professores entrevistados e estudantes se aproximam da hegemonia do campo e, também podemos afirmar, da sociedade. Isso demonstra que se a ofensiva empresarial se insere na escola, por meio de um discurso sedutor, utilizando o mesmo discurso dos documentos oficiais, por exemplo, a possibilidade de ser aceita na escola de imediato é grande.

Portanto, para a formação de pedagogos educadores ambientais numa perspectiva crítica, é necessário ir além da inserção de disciplinas que abordem a educação ambiental crítica, pois o que está envolvido também neste contexto é o modelo de professor que está sendo formado. Qual o pedagogo que se quer formar? Qual sua identidade, sob qual perspectiva teórico-metodológica para refletir sua função social e então entender sua prática social? Todos estes aspectos são fundamentais de serem refletidos para compreendermos e propormos uma formação de pedagogos educadores ambientais, numa perspectiva radicalmente crítica, tendo em vista a formação do intelectual crítico.

Mas, se considerarmos essas questões, este estudo mostrou o que outros publicados no campo da educação ambiental e na educação geral, que o levantamento de dados empíricos dos cursos de Pedagogia não nos traria elementos para respondê-las. Desta forma, o estudo exploratório realizado para definir os caminhos metodológicos necessários para responder quais as possibilidades, os desafios e o compromisso necessário da educação ambiental no processo de formação inicial dos pedagogos indicou-nos a necessidade de problematizá-la de uma forma mais aprofundada, buscando elementos para análise na literatura que se relaciona com nossas preocupações.

5 A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Após a exposição e análise dos dados do estudo exploratório, que evidenciou a presença da educação ambiental com limitações no curso de Pedagogia estudado, trataremos de alguns fundamentos da Pedagogia, considerando seu movimento histórico, as contradições que permearam sua constituição enquanto curso de Ensino Superior, as demandas materiais da atuação profissional do pedagogo, as diferentes perspectivas pedagógicas que envolvem a área no Brasil, e as necessidades de avanços apontadas por estudiosos da área. Estes aspectos se configuram como importantes para reflexão sobre a relação entre a educação ambiental e a formação dos pedagogos. Para compreendermos o desenvolvimento e a constituição dos cursos de Pedagogia no Brasil, é importante discutirmos alguns fundamentos da Pedagogia como campo científico e suas implicações para a educação ambiental. Deste modo, trazemos para reflexão neste capítulo algumas determinações e movimentos na constituição do campo científico e também na constituição do curso de formação profissional dos pedagogos.

5.1 Fundamentos para o entendimento da Pedagogia como campo científico e suas implicações para a educação ambiental

Neste estudo sobre a formação de pedagogos em educação ambiental configura-se como importante tratar da Pedagogia como campo científico para contribuir na compreensão de sua relação com a educação ambiental. Partindo do princípio que a Pedagogia é a ciência da educação, buscaremos compreendê-la de forma mais aprofundada para aprofundarmos também nossa compreensão no campo da educação ambiental, especialmente sua inserção, de maneira crítica no ambiente escolar. A Pedagogia como ciência da educação se preocupa com a compreensão teórica e prática dos processos educativo-formativos e diz respeito aos saberes e modos da ação voltados para a formação humana (LIBÂNEO, 2011).

Assim, é importante compreendermos a Pedagogia enquanto ciência da educação, compreendendo a educação em sua natureza e especificidade (SAVIANI, 2012a). A importância deste debate para a educação ambiental na formação dos pedagogos se dá no sentido de que a adjetivação ambiental foi realizada com o objetivo de destacar esta dimensão. Muitas vezes, a questão ambiental é tratada como uma dimensão que foi “esquecida” pelo campo da educação (GRÜN, 2007), ou normalmente empregada quanto aos aspectos biológicos e ecológicos, desconsiderando fatores sociais, econômicos e educativos, por exemplo.

É importante realizarmos uma reflexão cuidadosa sobre o “silenciamento” da questão ambiental no currículo escolar. O tratamento dado à questão ambiental geralmente está relacionado a um conteúdo das ciências biológica e geográfica, numa perspectiva natural, como se não houvesse qualquer relação entre sociedade e natureza. Como se fosse um tema ou conceito específico que envolvesse conhecimento apenas da biologia e da geografia física. É importante destacar que a educação ambiental é, antes de tudo, educação e precisa ser compreendida com base em seus fundamentos, sua natureza e especificidade.

Além disso, quando definimos como fundamento para este trabalho a Pedagogia Histórico-Crítica, com base no materialismo histórico-dialético, definimos também a sociedade que se quer alcançar: uma sociedade igualitária social e economicamente, tendo em vista o desenvolvimento omnilateral do ser humano. Consideremos, portanto, que a Pedagogia Histórico-Crítica aponta a necessidade de compreender a natureza e a especificidade da educação para entender a Pedagogia como ciência da educação. É neste sentido que a Pedagogia pode contribuir bastante para aprofundar e inserir a educação ambiental crítica na escola pública.

Na discussão em torno da questão “o que é a Pedagogia”, de acordo com Saviani (2012a), sempre paira uma inquietação, um incômodo, que resulta em não utilizar o termo Pedagogia. Para tratar desta questão, Libâneo (2010) discute que a Pedagogia não é a única área que possui como objeto de estudo a educação, que outras áreas se ocupam do estudo da educação, indo além de seus objetos de pesquisa. Áreas como a sociologia, a filosofia e a economia, em muitos momentos, compreendem a educação pelo viés de sua especificidade. Assim, esta diversidade de enfoques analisa a educação a partir de uma perspectiva por vez, ou seja, a partir de seus próprios objetos analisa o objeto da Pedagogia: a educação.

No campo da educação ambiental, é possível identificar que o estudo de práticas educativas ambientais, em diversas vezes é realizado a partir da ecologia. A ecologia, constituída a partir do grego por “*oikos*”, casa, e “*logos*”, estudo, é a ciência que tem como objeto o estudo do meio em que se vive, a relação dos seres vivos com seu ambiente e suas interações. Então, como a educação ambiental, que parte do estudo do ambiente, pode tratar a educação e suas questões pedagógicas? Na perspectiva da ecologia, por exemplo, tratará as questões pedagógicas a partir da especificidade de seu objeto: as relações dos seres vivos com o ambiente. No entanto, o que buscamos defender é um processo distinto desse.

Lembremos que outras ciências também se debruçam na problemática socioambiental como a Economia e a Política, por exemplo. A Economia trata do modo de produção, distribuição, troca e consumo do atual sistema econômico e de outros possíveis, então a

educação ambiental compreendida por este viés se orientará e se guiará por esta análise. Uma análise da educação ambiental a partir da economia, em especial da economia não crítica ao modo de produção capitalista, pode reiterar a proposta de desenvolvimento sustentável, por exemplo, por meio da economia verde, ou pode posicionar-se na proposta de um outro modo de produção econômico, se crítica a este. Contudo, ambos partirão da análise da produção, distribuição, troca e consumo para entender a educação ambiental.

Da mesma maneira, a Política se debruça sobre a organização da população, dos cidadãos, que constitui o Estado. A compreensão de Estado da perspectiva política pode tomar por base muitos pensadores. Weber, Marx, ou o anarquismo, por exemplo, levam a diferentes formas de compreender o Estado. Na educação ambiental, a Ecologia Política é uma perspectiva de análise que tem como objeto de estudo que os diversos agentes sociais, considerando suas desigualdades sociais e políticas - de poder -, que precisam e fazem uso dos recursos naturais como condição para a existência do ser humano.

Somente a título de exemplificação, muitas destas ciências podem compreender a educação ambiental, a partir de seus pressupostos, mas elas não tem a educação como objeto central de pesquisas, estudos e análises. Mesmo com um posicionamento mais conservador ou mais progressista, estas perspectivas se pautam em outras ciências, que não a educação, para estudar ou incorporar a educação ambiental. Portanto, a questão que se coloca é a necessidade de compreender a educação ambiental a partir da educação e compreender a Pedagogia como ciência da educação. Tozoni-Reis (2007, p. 218) define a educação ambiental como “movimento de fazer-se plenamente humano pela apropriação/transmissão crítica e transformadora da totalidade histórica e concreta da vida dos homens no ambiente”. Assim, podemos entender a Pedagogia como ciência da educação ambiental, no sentido de que o objeto da educação ambiental é a educação na relação entre natureza e sociedade. Neste sentido, a Pedagogia, em sua perspectiva crítica, proporciona os fundamentos para entender a relação entre a natureza e a sociedade, rumo à superação das relações de exploração e destruição entre os seres humanos e os seres humanos e a natureza, por meio do processo de humanização, o que, no sentido crítico, é próprio do processo educativo.

Conforme explica Saviani (2012a), no final do século XIX, sob a hegemonia da ciência moderna, os positivistas submeteram a Pedagogia às ciências naturais ou a outras ciências, por considerarem possível a experimentação se constituir em uma garantia de cientificidade. A Pedagogia assim foi compreendida como aplicação de outras ciências. Ou seja, segundo o autor, essas ciências da educação consideraram a educação pelo aspecto de seu objeto próprio. Neste sentido, a Pedagogia, ciência da educação, analisa e investiga a educação, seu objeto próprio.

Enquanto que, a partir das ciências da educação, a educação é compreendida a partir dos objetos dessas outras ciências. Com isso, Saviani (2012a) discute que a Pedagogia enquanto ciência da educação avança na compreensão do processo educativo pois seu objeto é a educação. Assim, a educação como ponto de partida e ponto de chegada permite não perder de vista a especificidade do processo educativo. Enquanto que, sob o viés das várias ciências da educação, a educação é considerada somente passagem, e não pontos de partida e de chegada. Isso significa que, do ponto de vista do método de estudo, o objeto da Pedagogia é a educação, ao passo que a educação sob o olhar das ciências da educação traria uma análise cujo pressuposto e objetivo não seria a educação diretamente, perdendo uma compreensão mais próxima possível da essência do fenômeno educativo.

Se as ciências da educação compreendem a educação de acordo com as teorias econômicas, ecológicas, políticas, ou sociológicas, isto é, a partir da estrutura conceitual destas ciências, as hipóteses para explicar o fenômeno educativo - e em nosso caso o educativo ambiental - tem que ser reelaboradas tendo como objeto de estudo a educação. Tomarmos como ponto de partida e ponto de chegada a educação possibilita que as contribuições das diversas áreas para a compreensão do processo educativo sejam mobilizadas (SAVIANI, 2012a). Neste sentido, este mesmo autor ilustra esta relação por meio da Figura 6 a seguir. Em “A”, a educação passa pelo estudo, mas o ponto de partida e de chegada são os das ciências da educação, enquanto que, em “B”, os pontos de partida e de chegada são a educação, para a compreensão do processo educativo.

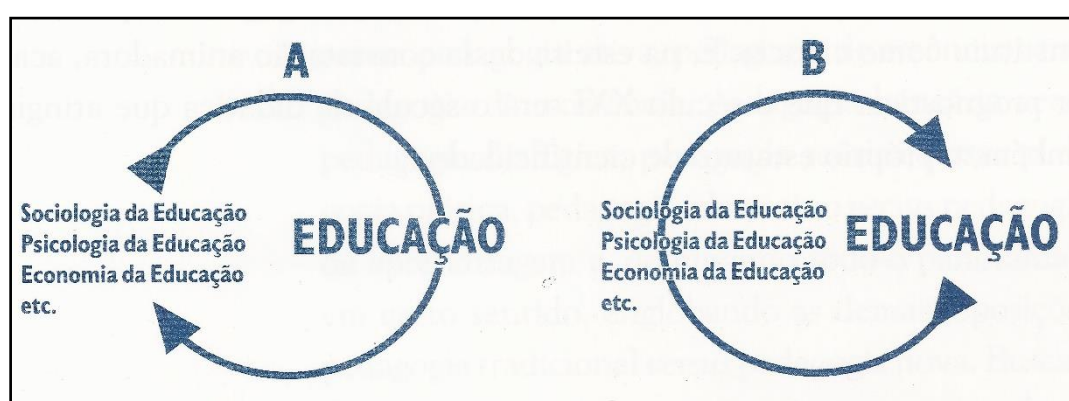


Figura 6. Os gráficos A e B constituem possíveis enfoques para compreender o fenômeno educativo. Retirado de Saviani (2012a, p. 121).

De acordo com Saviani (1990, p. 7) este caminho metodológico é diferente e relevante, pois “trata-se, agora, de uma adesão crítica, isto é, submetida ao crivo das exigências da problemática educativa”. Neste sentido, é importante esclarecer que não se defende neste

trabalho que as outras áreas do conhecimento não contribuem para a compreensão do fenômeno educativo e educativo ambiental, ou que não devem ser resgatadas neste sentido. Compreendemos que, na medida da compreensão do problema educativo ambiental, será possível recorrer às contribuições das distintas áreas para encaminhar este problema.

Neste sentido, a defesa deste estudo é que as questões socioambientais da educação ambiental sejam compreendidas a partir da educação e da Pedagogia, esta última como ciência da e para a educação. Vale a pena destacar o que Pimenta (2011, p. 49) discute:

Diante das dificuldades de que a questão epistemológica se reveste, particularmente no campo da educação, cuja natureza, objeto e método não são claros muitas vezes aos que se dedicam a esse campo da atividade humana, não raro se advoga que a discussão de seu estatuto de cientificidade é diletantismo, perda de tempo ou “pura filosofia”. Os argumentos que em geral embasam essa posição são a anterioridade dos fatos à ciência, a urgência de soluções aos problemas que a realidade coloca e a crença de que a especificidade de uma área emerge da acumulação de conhecimentos que se consiga sobre ela.

Para justificar a necessidade de discutir e avançar na questão da epistemologia da educação, a autora justifica, inclusive, a importância desta discussão frente a prática social do trabalho pedagógico. Esta discussão é importante para evitar que o trabalho pedagógico permaneça “[...] ao nível de opiniões que não diferem do senso comum, eivadas de subjetividade ou, para ultrapassá-las, lança mão de conceitos e métodos de ciências já constituídas, que poderão ter aplicação no seu campo específico [...]” (PIMENTA, 2011, p. 53). Da mesma maneira podemos refletir sobre o trabalho educativo ambiental quando não se lança mão de compreender a educação ambiental a partir dos fundamentos da Pedagogia. Vejamos então como a Pedagogia se constitui esta ciência da educação.

Neste momento, é importante discutirmos a diferença entre Didática e Pedagogia. Em diversas ocasiões, nos deparamos com a qualificação “pedagógico” empregada de maneira superficial, frente a diferentes situações, em que concepções baseadas no senso comum são utilizadas. Contudo, mesmo em condições acadêmicas, do fazer ciência, esta acepção é vastamente empregada. Como Duarte (1993) atenta, ao discutir a teoria das esferas de objetivação do gênero humano com base em Geörg Lukács e Agnes Heller, o cotidiano é uma dimensão que contribui para a reprodução do indivíduo. Apesar de entendermos que o cotidiano faz parte de nossas vidas, pois a reprodução faz parte da cultura, Duarte (1993) explica que, na sociedade em que vivemos, a reprodução da sociedade e dos indivíduos se dá por meio da reprodução da divisão social do trabalho.

Assim, a linguagem, os objetos e os usos e costumes são objetivações genéricas em-si, constituem a esfera de objetivação cotidiana do gênero

humano. A arte, a ciência, a filosofia e a política são esferas de objetivação genérica para-si, isto é, as esferas superiores, as esferas não-cotidianas de objetivação genérica. Isso não significa que as objetivações genéricas para-si não sejam importantes para o cotidiano (DUARTE, 1993, p. 68-69).

Assim, mesmo entendendo que essas esferas não são rígidas, separadas de maneira estanque e muito menos polos opostos, entendemos que precisamos ir além da esfera cotidiana. Por isso, consideramos fundamental diferenciar os conceitos Pedagogia e Didática, inclusive por conta desses usos e concepções. Além disso, lembramos de que Marx e Engels (2007) debatem que a linguagem é a consciência prática, no sentido ontológico. Ao criticar os jovens hegelianos, os autores afirmam que não é possível combater a fraseologia, ou seja, a ideia sem substância, sem o conceito de trabalho filosófico da teoria marxiana. Neste sentido, queremos indicar, com respaldo nos autores, que o idealismo, a falta de relação entre a consciência e a realidade concreta não contribui para a transformação da realidade objetiva. Relembramos que as diversas dimensões da vida têm suas singularidades, contudo, a universalidade e suas determinações são transcorridas das dimensões ontológicas, gnosiológicas e epistemológicas.

De acordo com Pimenta (1997), a Didática precisa ser compreendida não de maneira estanque, empírica, mas entendendo que no fenômeno do ensino, do “como ensinar”, também há fundamentos e prática social, ou seja, estão presentes muitos e complexos elementos do processo de ensino. É importante entender que Didática não é sinônimo de prática – no sentido estritamente empírico - e que é preciso buscar os fundamentos didáticos que possibilitam um ensino coerente, que se traduz na prática. Entendemos, portanto, que a Didática carrega elementos complexos e variados, contradições e aspectos da realidade, sendo assim síntese de múltiplas determinações, e a Pedagogia se constitui como ciência da e para a educação. A Pedagogia é, assim, o fenômeno – a educação - que estuda e a constitui.

Com esses esclarecimentos, é importante destacar que existem dimensões didáticas que se entrecruzam com dimensões pedagógicas, definir estes conceitos não significa fragmentá-los, sem considerar a totalidade da Educação, ao contrário, defini-los nos ajuda a aprofundá-los. Queremos dizer aqui que essas dimensões – didáticas e pedagógicas - não são excludentes e divergente - nem são a mesma coisa - contudo entendemos que é importante conceituá-las para que possíveis relativizações impeçam o conhecimento objetivo. É esse o sentido da afirmação de Pimenta (1997), que ao questionar “para onde vai a Pedagogia?” aponta a importância da discussão epistemológica.

Outro autor de grande importância nessa discussão, Libâneo (2010), considera que a Pedagogia possui identidade e problemáticas próprias. Estas problemáticas se revelam a partir

da relação entre teoria e prática pedagógica. É importante destacar que os problemas da Pedagogia que se consideram aqui não são diretamente relacionados às demandas pontuais, à espera de indicações técnicas e procedimentais, que sabemos ser as expectativas de muitos professores em processo de formação e atuação. As técnicas e procedimentos utilizados e desenvolvidos no processo de ensino e de aprendizagem fazem parte e compõem a Didática, porém a Didática não se constitui apenas destes aspectos, esses meios estão organizados, dispostos e planejados nos fundamentos teóricos pedagógicos, estabelecendo assim, relação com os aspectos mais amplos subsidiados pela Pedagogia. Neste sentido, não entendemos que a Didática se constitui num fazer à espera da teorização, compreendendo a teoria como revelação dos procedimentos e passos a serem seguidos. Ao mesmo tempo, a Didática sempre está atrelada a alguma teoria pedagógica, se configurando como parte da ciência que estuda a educação: a Pedagogia. Tomando por base a lógica materialista dialética e não a lógica formal, que se limita às formas, ao modo da expressão do pensamento e não a como se pensa (SAVIANI, 2012a), podemos entender que a Pedagogia é a ciência da educação.

Na realidade, tanto a identidade quanto as problemáticas pedagógicas estão relacionadas à questão da natureza e da especificidade da educação, que, como nos demonstra Saviani (2005a) em um dos seus mais conhecidos textos, passa pela compreensão da natureza humana. Para compreendermos a natureza e especificidade da educação, é preciso compreender que o ser humano produz – intencionalmente - sua existência a partir da transformação da natureza, realizando suas objetivações por meio de sua atividade humana mais significativa e vital, o trabalho. O trabalho como atividade humana se manifesta como tal por carregar em sua natureza uma atitude de antecipação, é *planejado* pelos seres humanos antes de ser realizado. Essa *intencionalidade* que caracteriza o trabalho como atividade humana, é que lhe confere a qualidade de “atividade vital humana”. Então, para compreender a natureza e especificidade da educação pelo aprofundamento do que entendemos como natureza humana, é importante considerar também as condições materiais do desenvolvimento dos indivíduos - singulares - como fator determinante de sua natureza humana - humanidade.

Pode-se referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida, passo em frente que é consequência da sua organização corporal. Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material (MARX; ENGELS, p. 4, 1984).

Então, considerando a necessidade de identificar a natureza humana em sua origem, o materialismo histórico dialético identifica o trabalho como a principal – original – atividade

que nos torna humanos, diferenciando o homem dos outros animais. O ser humano age na e sobre a natureza, transformando-a, para que a sua existência seja garantida e é esse agir na e sobre a natureza, transformando-a, que se chama trabalho. Com isso, Saviani (2005a) distingue o trabalho material, que envolve os bens materiais – instrumentos materiais -, e o não material – instrumentos não materiais - necessários à subsistência de cada indivíduo, propriamente a vida humana. A produção do saber, o instrumento educativo por excelência, se constitui como um trabalho não-material. Assim, chegamos a uma das mais brilhantes definições de educação “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005a, p. 13), que defende ainda que nas sociedades contemporâneas o lugar principal do ensino – educação sistematizada - é a escola.

A escola, portanto, tem o objetivo de ensinar o conhecimento, um conhecimento objetivo, sistematizado, organizado, validado, ou seja, o científico. E nesse sentido que Saviani (2005a) indica que *episteme* – uma das dimensões do conhecimento - significa ciência, o conhecimento metódico, que possui um método para interpretar a realidade. É por isso que a escola tem a função de instrumentalizar seus alunos a partir do saber objetivo (DUARTE, 2001a).

Sobre isso é preciso considerar algumas questões, pois sabemos que a escola não é o único espaço educativo. A educação informal, por exemplo, que ocorre na convivência familiar, no bairro, nas relações interpessoais, nos encontros religiosos, além da enorme influência dos meios de comunicação, se constituem como espaços e veículos deste tipo de educação. No entanto, esta educação não possui compromisso com os conhecimentos sistematizados, pois é um conhecimento tácito, espontâneo, a partir da convivência, no cotidiano.

Por isso, a escola se institui como uma condição privilegiada para identificar a condição pedagógica na prática social global (SAVIANI, 2005a). Além disso, a partir da ideia de que é do mais desenvolvido que se compreende o menos desenvolvido, elaborada por Marx e defendida por meio da metáfora “a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco”, Saviani (2012a, p 132) considera que a “anatomia da escola é a chave para a anatomia da educação”.

Concordando com esses autores, neste estudo entendemos que a escola é o principal local para que a produção do ser humano possa ser socializada, estendida a todos, pois a escola – como instituição social - foi historicamente escolhida para cumprir esta tarefa. Entendendo que a escola possui este papel social, de socialização dos elementos da cultura, é de extrema importância que o professor compreenda as múltiplas determinações da escola, entendendo as

múltiplas determinações da escola para compreender a importância social da escola e do professor. Este entendimento é importante para o professor refletir sobre seu próprio compromisso com a socialização dos elementos da cultura, com o processo de formação, ou seja, humanização dos estudantes, dos indivíduos singulares neste momento de maior intensidade de formação humana e social. Neste sentido, a escola proporciona entender suas contradições a partir da realidade concreta (SAVIANI, 2012a).

É neste sentido que as questões socioambientais, síntese dos conteúdos curriculares da educação ambiental, precisam ser submetidas às exigências da problemática educativa e não o contrário. Ou seja, as questões socioambientais na educação escolar – apropriadas como elementos da cultura – tem como objetivo a apropriação de instrumentos de interpretação da vida – natural e social – que somente tem sentido no seio da prática social.

Assim, para compreender a Pedagogia como a ciência da e para a educação, entendendo a natureza humana (em permanente processo de formação) e a natureza da educação (processo organizado de formação humana), entendemos que a especificidade da educação está atrelada ao ser humano e sua prática social. Vimos até aqui que, refletindo sobre tudo isso, é possível destacar a importância da *intencionalidade* do trabalho educativo e a enorme importância de “ensinar” o essencial e o fundamental no processo de humanização dos sujeitos. Neste sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica compreende que o que se firmou ao longo da história do ser humano como essencial – os elementos da cultura - necessita ser ensinado na escola.

Assim, se considerarmos que vivemos tempos de formação aligeirada e deficitária dos alunos e professores, somado a esses últimos a exigência do trabalho escolar “tarefeiro” e pragmático, é importante a contribuição de uma Pedagogia que, aprofundando suas análises sobre a natureza humana e a natureza da educação, se propõe revolucionária. Revolucionária não no sentido de que a Pedagogia irá “salvar a humanidade” de suas mazelas, inclusive do capitalismo, mas no sentido de realizar uma revolução pedagógica na educação, em especial na educação escolar. Uma revolução que exija dos professores a superação do senso comum educacional e educativo em busca da consciência filosófica (SAVIANI, 2002), em busca da importância social e histórica da educação escolar numa sociedade como a nossa, marcada pelo modo produção capitalista que significa, em meio de todo o mais, uma sociedade desigual.

No Estado de São Paulo, a perspectiva pedagógica hegemônica construtivista perpassa o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, atendendo às demandas daquilo que Duarte (2008) chamou de “sociedade das ilusões”. Esse autor questiona a chamada “sociedade do conhecimento”, defendida por muitas propostas educativas, pois a considera, na verdade, uma ideologia própria da reprodução do capitalismo, com a função de enfraquecer qualquer

movimento de enfrentamento do capitalismo, por meio do argumento de que a luta de classes é uma questão que não mais atinge a sociedade atual, mas que a cidadania, a ética e o respeito à natureza são temas muito mais necessários atualmente. Considerando que isso não passa de uma tentativa de escamotear os processos capitalistas que vem se aprofundando cada vez mais, o autor denuncia a intencionalidade reprodutora dessas pedagogias no sentido da educação como reprodutora das sociedades hegemônicas.

Lembremos que essas propostas, também chamadas de Pedagogias das Competências (DUARTE, 2008), tiveram sua origem no movimento escolanovista e compreendem que é necessário trabalhar por meio de projetos e por meio de resolução de problemas, isso é, aprendendo fazendo (*learning by doing*), aprendendo enquanto e através do que se faz. Duarte (2001b, p. 38) afirma que “trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos”.

É importante considerar aqui que a educação ambiental tem servido como estratégia de inserção dessas Pedagogias na escola. Grande parte das pesquisas realizadas pelos integrantes do GPEA constatou que a Pedagogia que se manifesta no currículo da escola pública para a inserção da educação ambiental está, principalmente, centrada em Projetos. Estes estudos identificaram também que esses Projetos são inspirados nas Pedagogias do “aprender a aprender”, que têm o objetivo de desenvolver “novas competências” para lidar com novos temas, novas tecnologias e linguagens, formando novos indivíduos capazes de lidarem com as mudanças do mercado de trabalho. Da mesma maneira, a “resolução de problemas” é uma competência a ser desenvolvida, em que os problemas a serem resolvidos se dão no mesmo sentido dos projetos, ou seja, solucionando problemas imediatos, cotidianos, treinando estas habilidades nos alunos (SÃO PAULO, 2012).

O currículo oficial, em vigor no Estado de São Paulo desde 2008, traz como um dos temas a serem abordados na escola a problemática ambiental. No entanto, o problema é apresentado como algo distante da realidade, como se a questão ambiental estivesse distante das pessoas, ou fosse somente “uma pedra no sapato” que precisa ser retirada. Em momento algum os problemas ambientais são considerados como históricos e sociais, portanto políticos e relacionados ao modo de produção capitalista. É desta maneira que este currículo estimula e favorece os professores a trabalharem a educação ambiental de formas bastante “neutras” e superficiais nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

Para que a educação ambiental, numa abordagem mais crítica, esteja na escola, assim como outros temas de estudo, é importante nos basearmos numa Pedagogia revolucionária, ou seja, em uma perspectiva educativa transformadora para que a educação ambiental não

corrobore, na realidade concreta das práticas educativas ambientais, com as “ilusões” – ideologias - dominantes.

Para compreender as possibilidades de transformação da realidade socioambiental por meio da educação ambiental, tomemos como referência o que diz Saviani (2005a): a práxis como prática fundamentada teoricamente como perspectiva da educação e do ensino. O autor, fundamentado no materialismo histórico e dialético, lembra que a prática desvinculada da teoria resulta em ativismo, enquanto que a teoria desvinculada da prática é verbalismo, contemplação (SAVIANI, 2005a). Assim, trazendo autores como Sánchez Vázquez e Antonio Gramsci, Saviani (2005a) afirma que a prática possui primazia sobre a teoria, ou seja, a prática é fundamento e finalidade da teoria. É a partir dos problemas e das contradições da prática, que a teoria se desenvolve e, se desenvolvendo, ilumina a prática e está a serviço dela. Nesse sentido, emerge o conceito de práxis com seus três elementos constituintes: prática, teoria e transformação social.

Vejamos também como a terceira tese de Karl Marx sobre Feuerbach (MARX e ENGELS, 1984) nos ajuda a compreender a necessidade de se pensar uma Pedagogia com a possibilidade da prática, uma pedagogia da práxis. Nesta tese, Marx e Engels (1984) afirmam:

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. Ela acaba, por isso, necessariamente, por separar a sociedade em duas partes, uma das quais fica elevada acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen). A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária.

Compreendendo a práxis como atividade humana que transforma as circunstâncias, não faz sentido entender a teoria como dogma, mas com objetivo de propor caminhos e possibilidades, problematizando e entendendo a realidade; da mesma maneira, não faz sentido compreender a prática como alienação, lidando com a prática imediata, por ela mesma; como muitos podem compreender. Este tipo de compreensão mostra a necessidade de se pautar pela lógica dialética materialista para compreender de maneira mais aprofundada a práxis.

Assim, acreditamos na possibilidade da Pedagogia Histórico-Crítica proporcionar os questionamentos necessários para o aprofundamento das práticas educativas ambientais que acontecem no ambiente escolar e as possíveis e necessárias práticas socioambientais transformadoras na escola. Assim, chegamos também a consideração de que conteúdo e forma compõem uma unidade – desmistificando a crítica das pedagogias novas ao “conteudismo” - e,

por isso, considerando que o conteúdo fundamental não pode ser ensinado de maneira conteudista, mas compreendido pelo professor – e posteriormente pelos alunos - criticamente, permitindo que o professor ensine a partir desta análise crítica, que na Pedagogia Histórico Crítica é subsidiada pelo referencial marxista. Neste sentido, os conteúdos sistematizados defendidos por essa Pedagogia, são fundamentais no processo educativo escolar, constituindo a *atividade nuclear* do processo de ensino e de aprendizagem.

Retomemos a afirmação de que a escola é o espaço principal e dominante de educação na sociedade moderna. Se dermos destaque aos conteúdos elaborados, concluímos como o espaço escolar é importante para a Pedagogia Histórico-Crítica. Como os conteúdos a serem ensinados na educação escolar são os elaborados historicamente pela humanidade, é necessário a sistematização e a instrumentalização destes conteúdos, pois os conteúdos espontâneos e não elaborados se dão por meio das vias espontâneas, já indicadas neste capítulo.

Colocada a questão dos conteúdos – e sua importância na escola -, também é necessário pensarmos sobre as formas adequadas para que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra. Nesse sentido, um aspecto essencial no processo educativo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, é a problematização. A problematização “trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência que conhecimentos é necessário dominar”. (SAVIANI, 2005a, p. 80). Essa “forma” de tratar os conteúdos está diretamente relacionada à prática social que coloca a necessidade de deter conhecimentos. A problematização, na perspectiva pedagógica histórico-crítica, é fundamental para pensar os conteúdos importantes e necessários para enfrentar esta prática social¹⁰, e nos garante a possibilidade de revelar aspectos que estão velados, de conhecer para além das aparências. Assim, a contextualização histórica e a compreensão crítica da realidade para além da superficialidade, contribuem para a compreensão sintética dos conteúdos na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Com isso, explicitamos o sentido da forma para o domínio de determinados conteúdos.

¹⁰A problematização entendida como atividade de ensino, muito presente no Ensino Superior, principalmente nos cursos de medicina, pode se basear, por exemplo, no Método do Arco, de Charles Maguerez, que se desenvolve em 5 etapas: observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade (prática), numa perspectiva que considera a realidade ética e política dos estudantes, junto deles. Uma outra metodologia de ensino que também envolve a problematização, a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) tem um pressuposto de neutralidade, com foco cognitivista ao resolver, por meio de sete passos, os problemas previamente preparados, atendendo aos requisitos dos conteúdos curriculares (BERBEL, 1998). Enquanto que, na Pedagogia Histórico-Crítica, a problematização, enquanto fundamento que tem relação dialética com a prática pedagógica, torna essencial pensar por meio da lógica dialética materialista, compreendendo o particular enquanto mediador entre o singular (prática social inicial) e o universal (processo de instrumentalização).

Os conteúdos sistematizados ensinados aos alunos integram o momento da instrumentalização do aluno pelo professor. O professor, formado no sentido de ter um conhecimento sintético, poderá contribuir para que o estudante alcance a síntese do conhecimento. O aluno conhece determinados conteúdos de sua prática social de maneira desordenada, desorganizada, sincrética. Por meio da análise destes conteúdos, função do conhecimento disciplinar, é que o professor será o instrumentalizador do processo, proporcionando a apropriação mais elaborada, sintética do conhecimento. Os problemas socioambientais como parte da realidade de toda população, é parte da prática social geral, garantindo assim uma das propostas pedagógicas desta Pedagogia: a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada do processo educativo (SAVIANI, 2005a).

Uma outra contribuição pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica, diz respeito ao necessário conhecimento que o professor tem que ter sobre o aluno. Para o aluno ter acesso aos conhecimentos científicos, é importante que o professor compreenda-o enquanto aluno *concreto*. Ou seja, o que é interessante a esse aluno está relacionado às condições concretas em que se encontra e não escolheu. O aluno empírico, por outro lado, considerando o conceito de concretude do método materialista histórico dialético, possui interesses que, muitas vezes, não são os mesmos interesses enquanto aluno concreto. O aluno empírico – confundido como concreto em algumas outras propostas pedagógicas – é aquele que se apresenta de forma imediata, não pensada e não refletida. Por outro lado, o aluno concreto exige ser compreendido como síntese de múltiplas determinações, concretamente forjado na realidade histórica, política e social de seu grupo familiar e de classe.

Deste modo, é possível refletir que, para que o professor atue como educador, dirigindo intencionalmente sua prática pedagógica, oferecendo o saber sistematizado aos seus alunos, problematizando-o a partir dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, é imprescindível que ele tenha competência técnica e compromisso político. Após debate intenso sobre estes dois aspectos, por meio da polêmica do “pomo da discórdia” e do “fruto proibido”, Saviani (2005a) compreende que a competência técnica é necessária, embora não suficiente para realizar na prática o compromisso político assumido teoricamente, assim como o compromisso político se esvazia sem a necessária competência técnica dos professores no processo educativo. Essas duas dimensões são, na verdade, uma unidade teórica e prática para a Pedagogia Histórico Crítica.

Ou seja, recuperando a ideia de que forma e conteúdo formam uma unidade, é pela mediação da competência técnica que seria alcançado o compromisso político concreto. Assim, a ausência da competência técnica, ou seja, sem a transmissão do saber sistematizado, o

compromisso político se dissolve e, na verdade, atua no sentido da reprodução do *status quo*, e não na transformação.

É importante que o professor seja politicamente compromissado com os interesses das camadas trabalhadoras com as quais ele trabalha cotidianamente e faz parte, e, que rompa com a velha competência técnica relacionada a um compromisso político conservador. Com o compromisso político no sentido da transformação social, o professor pode desenvolver sua consciência real em direção à consciência possível. Assim, Saviani (2005a) realiza a síntese sobre a polêmica, refletindo sobre as duas faces do “fruto proibido”. O autor considera que é pela competência técnica, aspecto importante e necessário, que se concretiza o compromisso político, ainda horizonte do trabalho educativo, trazendo também a ideia de “competência política” e o “compromisso técnico”.

Assim, enfrentando a polêmica, Saviani (2005a) discute a relação entre o saber escolar e a “cultura histórico-proletária”. Considerando o papel da escola na sociedade hodierna de sistematizar e transmitir o conteúdo historicamente produzido pelo ser humano, entendemos que a cultura histórico-proletária vem se desenvolvendo por meio da luta proletária no sentido da filosofia da práxis. A crítica à “cultura enciclopédico-burguesa” é importante, no sentido de historicizar este conhecimento universal, desvendando os mecanismos de exploração. Ao passo que, não se pode negar este conhecimento, nem a universalidade (objetividade) que carrega, sendo necessário imprimir os caracteres proletários nesse conhecimento, ações que precisam ser desenvolvidas. Assim, se justifica, retomando a acepção de que a classe dominada necessita se apropriar do conhecimento, da “cultura histórico-proletária”, entendendo que o conhecimento universal, num viés da cultura burguesa, precisa ser superado por incorporação, não negado (SAVIANI, 2005a). Compreendendo, desta maneira, uma competência técnico-política no trabalho pedagógico.

Essa já bastante conhecida discussão em torno do compromisso político e da competência técnica é ainda bastante importante para a educação ambiental. Na produção científica da área da educação ambiental crítica, com base no materialismo histórico-dialético, destaca-se a importância de uma educação ambiental que trate da necessária mudança do atual modo de produção capitalista, compreendendo as atuais contradições da relação entre sociedade e natureza, tendo em vista a transformação radical da sociedade, sem camuflar a luta de classes como conceito fundamental dessas contradições¹¹.

¹¹ Um exemplo bastante importante da área é o livro intitulado “A questão ambiental no pensamento crítico”, organizado por Carlos Frederico Bernardo Loureiro. Neste livro, há grande fundamentação teórica política, e traz valiosas discussões acerca das perspectivas pedagógicas críticas e do tema da relação entre natureza e sociedade.

Assim, o compromisso político como horizonte para o professor exige tratar da competência técnica a partir de uma perspectiva transformadora. De acordo, com Saviani (2005a), a ausência da competência técnica converte o compromisso político em seu contrário, pois esvazia o conteúdo da escola por meio da *incompetência* (e aqui nos referimos ao domínio dos conteúdos, ao conhecimento das formas didáticas e pedagógicas de seu desenvolvimento, e todos os outros elementos do processo de ensino e aprendizagem) dos professores.

Saviani (2005a) indica ainda que, ao desenvolver a competência, o professor também consegue enxergar as dificuldades de sua atuação competente, iniciando o processo de transformação em vontade política. O autor ainda questiona “quem tem medo da competência técnica”, indicando a resposta: a classe dominante. A competência técnica, no sentido de uma ação tecnicista, tarefa do professor, é a proposta da classe dominante. A competência técnica, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, é um momento no interior do compromisso político.

A competência técnica na educação ambiental envolve o saber-fazer, envolve a questão pedagógica do trabalho educativo: ensinar conteúdos, pelos melhores meios possíveis. Por meio do trabalho educativo do professor que será oferecido aos alunos o alcance e a assimilação do conhecimento enquanto segunda natureza. Para isso, Saviani (1999) propõe um caminho metodológico: da síntese à análise, passando pela análise. A síntese se refere ao empírico, o concreto que se é percebido de uma maneira não muito clara, ainda é entendido de maneira naturalizada.

Em relação ao aluno, a prática social é sincrética uma vez que, também do ponto de partida, inexistem para ele as articulações entre a experiência escolar produzida pela prática pedagógica e suas experiências sociais para além dela. Nessa direção, o educando ainda não dispõe de elementos que lhe possibilitem a identificação das articulações entre a sua escolarização e a decodificação concreta do real. Tais articulações, por sua vez, impõem-se como objetivos da prática pedagógica, o que as coloca sob decisiva dependência da qualidade com a qual essa prática se realiza (MARTINS, 2013, p. 226-227).

Neste sentido, o papel do trabalho pedagógico é fundamental. Assim, por meio dos conhecimentos específicos, da mediação da análise, da abstração no processo de ensino e de aprendizagem, é possível que os alunos cheguem à síntese. No movimento do real aparente, por meio de abstrações chega-se ao concreto pensado. A síntese está relacionada à práxis, ao agir fundamentado teoricamente no sentido da transformação da realidade. Quando o aluno realiza abstrações, estabelecendo conexões e relações, esclarecendo as múltiplas determinações relacionadas ao que foi estudado, ele desenvolve o processo de catarse. No que Saviani (1999)

discute como trabalho de “educação das consciências”, considerando a atividade, na realidade concreta.

Assim, catarse é a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”, a assimilação subjetiva da estrutura objetiva (GRAMSCI, 1978, p. 53 apud SAVIANI, 2005a, p. 64). Ou seja, é promover o conhecimento das relações de produção e para além das relações de produção, alcançando o entendimento sintético em relação ao que mantém a exploração e a dominação do proletariado pela burguesia. Na catarse, os conhecimentos culturais foram efetivamente incorporados, transformado em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 2005a). Ou seja, é um processo que, sem a dimensão coletiva, não se concretiza.

Mas para atingir o estágio de competência técnica e compromisso político – transformador - em seu trabalho pedagógico, a formação dos professores é fundamental. Sabemos da existência de uma discussão bastante intensa no campo da educação, com relação à formação dos educadores no curso de Pedagogia, que considera-o muito mais dedicado aos conteúdos didático-pedagógicos em detrimento de conteúdos culturais-cognitivos¹², enquanto que os outros cursos de licenciatura, no conhecido esquema 3 + 1, teria 3 anos de conteúdos culturais-cognitivos e somente 1 ano de conteúdos didático-pedagógicos, invertendo essa relação sem alterar o resultado. Saviani (2014) entra nessa discussão sobre os cursos de Pedagogia, considerando ser arriscada uma formação centrada nos conteúdos culturais-cognitivos que deixe de lado os conteúdos didático-pedagógicos.

Essas considerações nos levam a problematizar uma tendência de certo esvaziamento curricular dos cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo, tanto em relação aos conteúdos culturais-cognitivos como aos conteúdos didático-pedagógicos. Passamos pelo momento político de reestruturação curricular dos cursos de licenciatura no Estado, inclusive os de Pedagogia. Por meio da deliberação 111/2012, do Conselho Estadual de Educação (CEE), diversas medidas foram bastante criticadas por vários docentes e pesquisadores das universidades estaduais paulistas.

Nessa Deliberação, se tomarmos a carga horária como indicadores dessa discussão para análise, de acordo com o artigo 4º do capítulo I, a formação do professor precisaria contar com uma carga horária de estágios ampliada e a carga horária para formação didático-pedagógica seria menor que a de muitos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Estado de São

¹² Esta nomenclatura dos modelos de formação de professores foi retirada de Saviani (2014).

Paulo. Além disso, carga horária para a formação científico-cultural seria menor, onde está parte fundamental do conteúdo para a formação de professores da Educação Básica nesse curso.

Após discussões, foi emitida a deliberação 126/2014 que alterou a deliberação 111/2012, indicando como orientação as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores. Se levarmos em conta a distribuição da carga horária na formação dos professores pedagogos, as Diretrizes Curriculares indicam uma concepção de formação e de atuação dos professores. A desvalorização dos conteúdos culturais e científicos pode ser uma indicação de valorização de propostas pedagógicas que centram-se na valorização do conhecimento cotidiano da escola. Neste sentido, a formação do pedagogo para a inserção mais crítica da educação ambiental nas escolas no Estado de São Paulo ficaria também, segundo esta interpretação, desvalorizada.

Considerando a necessária fundamentação teórica aprofundada que os pedagogos e os professores de outras licenciaturas precisam ter para uma formação sólida, esta carga horária de estágios relacionados aos conteúdos didático-pedagógicos poderia, na verdade, proporcionar uma adequação dos estudantes em formação a um cotidiano escolar que precisa ser enfrentado e superado.

Quanto a isso, Dias-da-Silva (2005) denunciam as ciladas desencadeadas com a fragilização da formação dos professores levada pelas Diretrizes. Isso envolve a normativa das horas a serem dedicadas à formação de professores, o que contribui para a restrição da discussão da formação inicial, limitando-a e demonstrando a compreensão de que os conhecimentos educacionais são irrelevantes, são “perfumaria” ou que a formação do professor é um aspecto totalmente de cunho e trajetória pessoais, o que desconsidera toda a produção científica do campo de formação de professores (DIAS-DA-SILVA, 2005).

Assim, Dias-da-Silva e Muzzeti (2006) entendem que as “disciplinas pedagógicas” ficam relegadas a um segundo plano, como se não fosse conhecimento científico legítimo:

Esse é um primeiro aspecto que pode ter sido acirrado com a nova legislação: ao incentivar a construção de projetos pedagógicos autônomos, refutando a imposição e padronização de currículos mínimos e defendendo um modelo que supervaloriza “competências” e “práticas”, talvez as resoluções do MEC tenham reforçado a ausência de conhecimento legítimo da área educacional, como rotulavam os bacharéis. Talvez nesse sentido, ao impor práticas e atividades e valorizar “saberes” experienciais ao invés de conhecimentos legitimados pela ciência, a legislação tenha reforçado o desprestígio que o campo educacional já desfrutava (DIAS-DA-SILVA; MUZZETI, 2006, p. 16).

Com isso, ao colocarem a dimensão pedagógica vinculada à carga horária da “prática”, fica reforçada a irrelevância científica da pedagogia como ciência da educação. Desta maneira,

parecem se consolidar as “licenciaturas light” que direcionam o “pedagógico” no sentido de uma prática empírica cega, sem considerar o campo científico da pedagogia (DIAS-DASILVA; MUZZETI, 2006).

Com a supervalorização da “prática” docente nos cursos de formação de professores, podemos entender que se está possivelmente estimulando “uma epistemologia da prática”, em detrimento da teoria. Kuenzer e Rodrigues (2007), que também realizaram uma análise crítica de diretrizes curriculares que tem a prática docente como base, concluíram que elas têm uma visão pragmática e tecnicista de formação do educador. Passados 10 anos de vigência das Diretrizes, percebemos que o movimento de disputas entre modelos de formação de professores continua, e que, além disso, a tendência a uma formação precária em relação aos fundamentos teórico-pedagógicos também se mantém.

Recuperando a ideia de Marx de que *a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco*, no sentido de que é necessário aprender a forma mais desenvolvida de determinado fenômeno, é necessária uma perspectiva pedagógica revolucionária na formação de professores. Ou seja, não é a escola que promove a formação dos professores como indica a teoria do professor reflexivo – que valoriza o conhecimento cotidiano da escola –, mas é a formação intelectual, crítica, do professor que possibilita a construção de um cotidiano crítico e transformador na formação de seus alunos. Questionando esses modelos neotecnicistas cada vez mais aprofundados nas propostas oficiais de formação de professores, Saviani (2014) indica a importância da formação sólida do professor, no sentido da formação do professor culto, por meio dos conteúdos cognitivo-culturais e didático-pedagógicos. Aqui podemos identificar a função fundamental do professor para a Pedagogia Histórico-Crítica, possibilitando aos alunos o acesso ao conhecimento mais elaborado, crítico, transformador.

Na busca de estabelecer uma relação entre a Pedagogia e a inserção da educação ambiental na formação de pedagogos, ainda que levemos em conta as contradições da PNEA, é importante considerar o que diz em seu Artigo 11: “A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”.

Isso obrigou – não sem pressões dos educadores ambientais - as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia a trazerem referências às questões ambientais em alguns momentos. No item “finalidade do curso”, por exemplo, encontramos:

A educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o **ambiental-ecológico**, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2006, grifos nossos).

Em relação ao perfil do licenciado em Pedagogia, destaca-se que “os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios **ambiental-ecológicos**, em duplo sentido, isto é, tanto professoras(es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros”. Esta perspectiva compreende que o educador é educando e o educando é educador. Numa análise mais aprofundada, sem esquecer do papel das experiências cotidianas dos professores e alunos como ponto de partida do processo pedagógico, e tendo a Pedagogia Histórico-Crítica como referência, se o aluno não possui conteúdos elaborados de maneira sintética, mas ainda sincrética, o aluno pode ensinar ao professor um conteúdo que não seja suficientemente elaborado? Corremos o risco aqui de supervalorizar um conteúdo superficial, que emerge do cotidiano sem nenhuma elaboração teórica e metodológica. Esse perfil do pedagogo concebido linearmente em duplo sentido das Diretrizes, em nossa análise secundariza o papel do professor que precisa possuir uma elaboração mais ampliada conceitualmente do conhecimento científico em relação ao aluno e que precisa instrumentalizá-lo, para que alcance esta compreensão de mundo.

É importante destacar a necessidade de se considerar as contribuições da educação ambiental, o conhecimento e os fundamentos elaborados pela área, para empreender uma crítica mais aprofundada das Diretrizes e do Perfil do Licenciando de Pedagogia. Assim, não é suficiente que as questões socioambientais apenas apareçam nas diretrizes e no perfil do pedagogo de maneira aligeirada e pontual, mas que se expressem em todos os elementos constituintes dessa formação.

Com isso, com base no perfil do licenciado em Pedagogia, indica-se

[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza **ambiental-ecológica**, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006, grifos nossos).

Além de

[...] realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios **ambiental-ecológicos**; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (BRASIL, 2006, grifos nossos).

Parece que nos trechos destacados o termo “ambiental-ecológico” figura somente como mais um acessório que precisa ser “pendurado” na formação de um professor pedagogo, que

em si também é pouco definida, na medida em que aparecem jargões educacionais não explicitados e contextualizados. Para além dessa suposição, percebe-se que a perspectiva conservadora da educação ambiental aparece nas Diretrizes, o que fica mais evidente ainda no trecho sobre a organização curricular, que afirma que precisa dar “[...] especial atenção à educação das relações de gênero, das relações étnico-raciais, à educação sexual, à **preservação do meio ambiente** articuladamente à da saúde e da vida, além de outras questões de relevância local, regional, nacional e até mesmo internacional”.

Essa perspectiva conservadora de educação ambiental revela-se, segundo entendemos, na expressão “preservação” e está presente também nas Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia. Saviani (2008, p. 58) realiza uma crítica contundente a estas adjetivações superficiais:

Vê-se, pelos termos em que se encontram vazados os textos do Parecer e da Resolução, que os mesmos se encontram impregnados do espírito dos chamados novos paradigmas que vêm prevalecendo na cultura contemporânea, em geral, e na educação, em particular. O resultado nos coloca diante do seguinte paradoxo: as novas diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidencia nos termos da Resolução antes citados.

A educação ambiental, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, possibilita uma compreensão das questões socioambientais a partir da natureza da educação. Assim, a importância de reconhecer a essência da Pedagogia para compreender as questões socioambientais é fundamental.

Consideramos que o tema ambiental é contraditório, embora venha sendo cada vez mais discutido. Na perspectiva crítica, sabemos como ele vem sendo compreendido relacionado às questões históricas e sociais. A própria incorporação do tema ambiental aos currículos escolares por um viés neoliberal tem sido estudada também criticamente. Assim como podemos encontrar essa abordagem crítica do tema ambiental nos movimentos sociais e nas pesquisas científicas. Destarte, é importante destacar a importância da educação ambiental na formação dos professores, tendo em vista a fundamentação teórica sólida, compreendendo a problemática

socioambiental a partir da educação, considerando-a um conteúdo a ser debatido nos processos educativos – escolares ou não.

Assim, buscamos discutir a educação ambiental que tem por objeto a educação para a compreensão da relação entre natureza e sociedade e, neste sentido, compreendemos a educação ambiental a partir da ciência da pedagogia, o que consideramos fundamental para identificar as possibilidades de transformações nestas relações. Ou seja, compreendemos a educação ambiental como um processo educativo que busca problematizar as relações entre natureza e sociedade defendendo-as como não exploratórias entre os seres humanos e não destrutiva com a natureza. Neste sentido, é importante compreender o desenvolvimento e a constituição da Pedagogia na formação dos professores e na produção científica, buscando entender sua constituição na formação acadêmica para a formação deste profissional. Para nós, compreender a constituição da Pedagogia no Brasil, como campo do conhecimento e curso, que estão articulados, tem importância para o debate acerca da educação ambiental na formação profissional dos pedagogos.

5.2 O curso de pedagogia, sua constituição e os desafios para pensar sua identidade profissional

A formação do pedagogo se constituiu confrontando polêmicas. Algumas delas foram enfrentadas e são consideradas superadas por pesquisadores da área. Contudo, outros temas polêmicos sobre essa formação envolvem debates intensos e sem consenso até então, e isso se reflete até nas deliberações oficiais sobre sua organização. Alguns desses temas permanecem no entorno da formação dos pedagogos. Assim, consideramos importante trazer dados sobre a constituição da formação do pedagogo, as polêmicas que a circundam, os diferentes posicionamentos e nossa análise frente a estas problemáticas, além dos desafios que influenciam a maneira como se apresenta a educação ambiental na formação desses profissionais, nosso principal objetivo neste estudo.

Diferentes temas estão envolvidos para a compreensão da formação do pedagogo, como os diferentes níveis e modalidades de ensino, e a formação de professores, por exemplo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, é um marco importante na organização do atual sistema de ensino no Brasil e, com alguns avanços trouxe também alguns retrocessos, e ambos geram debates e análises diversas. Da mesma maneira, para a formação contemporânea dos pedagogos, a LDB de 1996 representou um marco importante. Contudo, como não poderia ser diferente – se considerarmos a correlação de forças

que historicamente constitui o legislativo no Brasil -, essa Lei, que é a lei maior da educação, é permeada por conflitos.

É importante verificarmos o que a LDB traz quando indica quais são os profissionais da educação que são reconhecidos legalmente. Assim, o Título VI da LDB trata especificamente “dos profissionais da educação”. O Artigo 61 foi alterado pela Lei nº 12.014, de 2009, e apresenta:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Neste artigo verificamos uma grande amplitude de formação do profissional da educação, englobando aspectos que ainda constituem alguns conflitos quanto a formação destes profissionais. O inciso I indica, por exemplo, ainda, a possibilidade da formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental aliada ao Ensino Médio, formação dada num curso que a partir da promulgação da LDB em 1996 voltou a chamar-se Curso Normal.

Recuperando as origens históricas das Escolas Normais, Saviani (2012a) discute que foi no século XIX, após a Revolução Francesa, que começou a criação das Escolas Normais para a formação dos professores.

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela Convenção, em 1794, e instalada em Paris, em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal, simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. Assim é que Napoleão, ao conquistar o norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Essa escola, da mesma forma que seu modelo francês, destinava-se à

formação de professores para o ensino secundário, mas na prática transformou-se em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico. Além de França e Itália, os demais países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais (SAVIANI, 2012a, p. 6).

Sabemos que no início do século XIX, os processos de industrialização e urbanização trouxeram a necessidade histórica de universalizar a instrução elementar da população em alguns países da Europa, e, por isso, foi indispensável formar professores. No Brasil, embora esses processos ainda não tivessem iniciado, em 1835 surge a primeira Escola Normal em Niterói- RJ, sendo seguido por várias outras províncias da época. Na perspectiva elitista naquele período, houve a descentralização desta formação de professores do Império para as províncias. É importante destacar que os conhecimentos didático-pedagógicos eram geralmente deixados de lado e, naquele momento, não se falava em pedagogia. Deste modo, o foco da formação de professores primários tinha como base os conteúdos cognitivo-culturais (SAVIANI, 2012a).

Lograda a tentativa de substituir as Escolas Normais por professores adjuntos, proposta pela Reforma Couto Ferraz, em que a formação se daria na prática, atuando como auxiliar de um professor público em exercício, as Escolas Normais foram recuperadas por meio da Reforma Leôncio Ferraz, em 1879 (SAVIANI, 2011), já num período de modernização da sociedade no Brasil.

No entanto, já no período de recuperação das Escolas Normais, o termo “pedagógico” ainda estava relacionado as atividades práticas e não às teorias da educação. Se antes o currículo do professor formado na Escola Normal tinha por base conteúdos da formação básica, na reforma seguinte, o método de ensino intuitivo, com base em Pestalozzi, compunha os conteúdos da formação do professor (SAVIANI, 2012a). Lembremos que o método intuitivo considera que os alunos precisam partir dos objetos concretos para ascender à compreensão abstrata, do sensorial rumo ao intelectual. Assim, o material didático – super valorizado - seria um guia da ação do professor.

Com o advento dos grupos escolares, as Escolas Normais também tiveram modificações quanto à concepção de ensino, se baseando, a partir de 1890, nas ideias de Froebel adaptadas à realidade brasileira. Num processo expansionista, as Escolas Normais tiveram o número de unidades aumentados no interior do Estado de São Paulo e também em outros estados no Brasil. Nas primeiras décadas do século XX, a Igreja exerceu seu poder na educação, mantendo o viés religioso que as caracterizava e organizava também suas próprias Escolas Normais. É

importante lembrar aqui da grande resistência católica às ideias pedagógicas laicas e inovadoras (SAVIANI, 2011).

Considerado como um marco histórico no campo da educação, em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova influenciou também as Escolas Normais com as ideias pedagógicas escolanovistas. Por meio de um decreto deste mesmo ano, novos conteúdos foram adicionados ao currículo de formação de professores para o ensino primário nas Escolas Normais. Naquele momento, houve um avanço na formação quanto a insuficiência de conteúdos curriculares (TANURI, 2000). No entanto, é importante recuperar o posicionamento político atrelado à perspectiva pedagógica escolanovista expressa pelo Manifesto:

[...] na medida em que a concepção escolanovista, tal como expressa no “Manifesto dos Pioneiros”, representava a revolução pedagógica correspondente à revolução democrático-burguesa, compreende-se que, na década de 1930, o escolanovismo tenha hegemonizado as posições progressistas, aí incluídas as correntes de esquerda (SAVIANI, 2011, p. 275).

Neste sentido, destacamos a grande influência do Manifesto nas ideias pedagógicas no Brasil, inclusive entre os intelectuais de esquerda. Assim, não seria diferente sua influência no curso de formação de professores das Escolas Normais.

Depois de debater a formação do professor primário pelas Escolas Normais, trataremos do Curso de Pedagogia, contudo, é necessário indicarmos que, em 1939, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, começou a formação de licenciados no Ensino Superior, por meio do “esquema 3+1”, como é conhecido o esquema de formação de professores em que nos primeiros três anos são trabalhados conteúdos, de fundamentos da educação e de disciplinas como ciências da natureza, língua portuguesa, matemática, história e geografia, e no último ano conteúdos didáticos, no caso da pedagogia. É importante destacar este fato, pois esta licenciatura formou professores que lecionariam nas Escolas Normais (SAVIANI, 2011).

Após o período ditatorial com Getúlio Vargas no poder, a Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, buscou a uniformidade de formação dos professores nos estados brasileiros, buscando uma formação mais profissionalizante.

A Lei Orgânica do Ensino Normal não introduziu grandes inovações, apenas acabando por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados. Em simetria com as demais modalidades de ensino de segundo grau, o Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação [...] (TANURI, 2000, p. 75-76).

Neste sentido, considerando o acordo estabelecido entre o Ministério da Educação (MEC), o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), por meio do Programa Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), Tanuri (2000, p. 78) chama a atenção para a atuação do PABAE e a aproximação à agência estadunidense: “[...] procurando respostas para os problemas do ensino primário no âmbito das questões técnicas e metodológicas, o PABAE contribuiu para o estabelecimento da perspectiva tecnicista que faria carreira nos anos 60 e 70”.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024, de 1961, somente proporcionou às Escolas Normais maior flexibilização em seu currículo. Foi na década de 1970 que, com a modificação do ensino para primário e secundário, por meio da Lei nº 5692, de 1971 – que reorganizou o sistema de ensino segundo o interesse da Ditadura Civil Militar no Brasil -, as Escolas Normais foram extintas e passou-se a oferecer o Curso de Magistério. É importante destacar também que, neste período, houve a renovação do ensino de ciências e matemática e, assim, incorporadas de outro modo a formação dos professores primários.

Dentre as muitas habilitações que o egresso do segundo grau poderia ter, a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) era uma. A HEM tomou o lugar e a função das Escolas Normais. Quanto aos conteúdos curriculares, a alteração se deu na inclusão de conteúdos da estrutura e funcionamento do ensino (TANURI, 2000).

É importante destacar uma providência da política educacional da Ditadura Militar para o Curso de Magistério que consideramos necessário para compreender no estudo dos Cursos de Pedagogia atualmente: a fragmentação em habilitações específicas.

[...] Entretanto, muito ao gosto do período, previa-se a possibilidade do fracionamento do curso em habilitações específicas, em três ou quatro séries, ou seja, a habilitação para o magistério em escolas maternas e jardins-de-infância; em 1ª e 2ª séries; em 3ª e 4ª séries, em 5ª e 6ª, entre outras, com conteúdos correspondentes a cada uma delas. No estado de São Paulo, por exemplo, o tipo de estrutura adotada – com a 4ª série destinada ao aprofundamento de estudos para o magistério na pré-escola, na 1ª e 2ª séries, ou na 3ª e 4ª – favoreceu a procura quase exclusiva da opção relativa ao magistério na pré-escola, então em expansão, já que essa opção conferia também o direito de exercer o magistério nas quatro primeiras séries do primeiro grau. Tal situação acabou por excluir, de fato, do currículo, componentes instrumentais importantes, relativos à metodologia da alfabetização e da matemática, os quais não integravam a opção magistério na pré-escola [...] (TANURI, 2000, p. 81).

Neste sentido, podemos entender que a fragmentação na formação de professores se configura como uma estratégia. Esta estratégia se mostra um meio de ressaltar e valorizar a

qualificação técnica, por meio da implementação da formação técnica além de promover avaliações que quantifiquem a eficácia técnica, em detrimento da formação crítica.

Além disso, a materialidade das condições do trabalho docente foi mudando. O trabalho do professor foi se tornando mais precarizado, e a fragmentação do curso HEM contribuiu ainda mais para isso. A perspectiva tecnicista tem papel bastante importante nesse processo de precarização. Saviani (2011, p. 381-382) explica a concepção pedagógica tecnicista:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que se deve adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho.

Com isso, podemos perceber que, mais que exigir na prática docente uma postura técnica, a estratégia foi proporcionar isso logo em sua formação básica docente, como debate Tanuri (2001) ao analisar o HEM. É importante destacar que, com Lei nº 5692, de 1971, a formação do pedagogo para atuar como professor primário e secundário, além de diretor, orientador, supervisor e inspetor escolar, foi estabelecida em nível superior, discussão que faremos mais adiante.

No final do período ditatorial, a desvalorização da profissão docente e do próprio curso HEM, por grande pressão dos profissionais da educação, algumas iniciativas do MEC e de Secretarias estaduais tentaram a revitalização da formação no Curso Normal. Surgiram então os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), em 1982, com o objetivo de recuperação das Escolas Normais. Com a ampliação do CEFAM para diversos estados, garantindo, inclusive, bolsas para os estudantes, houve o investimento para a formação do professor primário ainda no nível secundário (TANURI, 2001).

Isso nos leva a recuperar no texto da última LDB, o Artigo 63 que trata:

Os institutos superiores de educação manterão:
I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

- II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Percebemos que, mesmo com a forte oposição dos profissionais da educação na formação de professores primários por meio de cursos no ensino secundário, a LDB – com argumentos realistas - ainda manteve esta possibilidade. Brzezinski (1999) ao criticar pareceres e decreto (Pareceres CNE/CES nº 01/99 e nº 970/99 e Decreto Presidencial nº 3276/99), de 1999, que colocava que a formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deveria se dar apenas nos cursos normais, se posicionou a favor do Movimento Nacional de Educadores, apoiando o nível superior como formação mínima para os profissionais da educação.

Assim, o texto da LDB de 1996, a atual, reconhece a importância da formação em nível superior, mas admite a formação também em nível médio, na modalidade Normal. Esse processo reflete o que já sabemos: que a elaboração de políticas públicas e seus documentos oficiais como decretos e pareceres, possui interesses político-ideológicos. Um exemplo disso é que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo fechou as unidades do CEFAM ao fim de 2005 não por conta da política de formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Ensino Superior, mas por outros interesses políticos e ideológicos. O Secretário da Educação do Estado de São Paulo na época, Gabriel Chalita, justificou que o CEFAM não mais atendia aos interesses de mercado. Assim, o fim do CEFAM foi realizado de maneira camuflada, aos poucos e sob protestos¹³ da população:

O Diário Oficial do Estado de São Paulo publicou no dia 8 de novembro de 2003, implicitamente, sob gestão do Secretário da Educação Gabriel B. Isaac Chalita, a extinção do CEFAM. No artigo 2º, da Resolução 119 de 07 de novembro de 2003, resolve que as equipes do CEFAM, deverão informar aos alunos e pais a presente resolução. E, continuando no artigo 7º que no ano de 2004 as unidades escolares que mantiverem o CEFAM, somente oferecerão Ensino Médio [...] (ALVES; SIQUELLI, 2016, p. 22).

Considerando que numa sociedade organizada sob o modo capitalista de produção o Estado, que deveria ser mediador, representa muito mais os interesses da classe dominante. Marx (2011, p. 114), quando debate o processo político na França, o poder de Bonaparte e a luta de classes, comenta que o Estado capitalista é “[...] a única forma de Estado em que o

¹³ Manifestações são realizadas contra o fechamento do CEFAM. Disponível em <<http://www.dgabc.com.br/Noticia/114361/cefam-sera-mesmo-extinto-em-2006-afirma-secretario>> Acesso em 04 nov 2016.

interesse geral da sua classe podia submeter a si, ao mesmo tempo, as demandas das suas facções em particular e todas as demais classes da sociedade [...]”.

Neste sentido, Mendonça (2007) nos ajuda a compreender o conceito de Estado em Gramsci, no sentido do Estado Ampliado, enfrentando esta compreensão cindida entre Estado e sociedade, com o Estado como uma entidade além da sociedade. É necessário entendermos que o processo histórico é fundamental nesta análise, para não cairmos na compreensão do Estado como homogêneo, natural, e não como parte das forças sociais. Assim, o Estado é uma “condensação de relações sociais” atravessado pelo conjunto das relações de classe da sociedade (MENDONÇA, 2007). Isso significa que sociedade civil e sociedade política estão organicamente relacionadas. Ou seja, há uma disputa constante do Estado Restrito, ou da sociedade política, em que a sociedade civil se articula nessa disputa.

Mendonça (2007) nos alerta que a defesa da “liberdade” contra o Estado opressor, de maneira intencional ou não, acaba por não considerar a própria formação histórica, deixando de incorporar os conflitos vigentes na sociedade, como se o Estado também não fosse composto por relações sociais.

Assim, é necessário compreendermos o Estado integral, ou ampliado, em que a sociedade civil envolve a organização coletiva, com concepções de mundo que estão relacionadas com a sociedade política. O fato da sociedade civil se constituir cada vez mais complexa não significa hegemonia dos subalternos (MENDONÇA, 2007).

Além disso, como afirma Poulantzas (1980, p. 49) “[...] as relações de poder não englobam completamente as relações de classe e podem ultrapassar as próprias relações de classes”. Ou seja, de acordo com o autor, na transição para o socialismo, não basta transformar os aparelhos do Estado, mas transformar o conjunto das relações de poder. Ao mesmo tempo que o Estado concentra e materializa esse poder (POULANTZAS, 1980).

Assim, a discussão sobre a luta de classes e as relações de poder está presente na elaboração das políticas públicas, nas intenções e tomadas de decisão frente ao cumprimento da legislação: nas leis, nos decretos, resoluções, pareceres e noutros mecanismos oficiais, que estão voltados para a manutenção da dominação burguesa. Neste contexto, a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, expressa de forma ambígua na LDB, fica à mercê de uma espécie de jogo. Deste modo, é lançado, de tempos em tempos, para diferentes direções, aparentemente sem objetivo, regras que mudam procedimentos.

No entanto, essa ambiguidade na formação desses profissionais é aproveitada para atender aos interesses de setores das chamadas “forças produtivas”, a burguesia empresarial,

que busca financiamento público para as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, travestido de interesse estudantil, possibilitando que as demandas sociais se transformem, na verdade, em demandas de mercado, dos interesses privados, apoiados, cada vez mais, no Estado.

É importante destacar que, apesar desta hegemonia, nas ações nos diferentes âmbitos constituintes do Estado, considerando a luta de classes, é possível que apareçam em maior ou menor grau, os interesses de outras classes. Gramsci (2012, p. 288) considera que

[...] A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido: mas, na realidade, para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes. A concepção de Hegel é própria de um período em que o desenvolvimento extensivo da burguesia podia parecer ilimitado e, portanto, a eticidade ou universalidade desta classe podia ser afirmada: todo o gênero humano será burguês. Mas, na realidade, só o grupo social que propõe o fim do Estado e de si mesmo como objetivo a ser alcançado pode criar um Estado ético, tendente a eliminar as divisões internas de dominados, etc., e a criar um organismo social unitário técnico-moral.

Ainda em relação a formação de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia definidas em 2006, com o foco na formação do profissional no Ensino Superior, indica no Artigo 2º:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Também nas diretrizes, portanto, é assumida a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Ensino Médio, na modalidade Normal. Saviani (2005b) realiza a análise dos pontos divergentes e intencionais da LDB e indica que ela representou um marco, contudo, não atendeu às expectativas de muitos educadores, elevando a formação do educador ao Ensino Superior, e, para além disso, possibilitou uma formação “nivelada por baixo”.

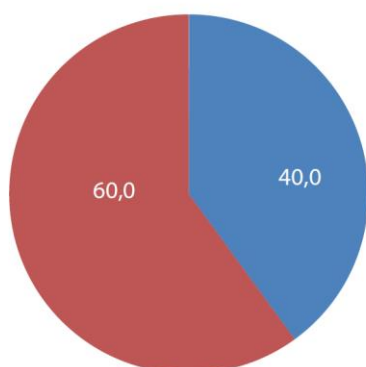
Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas para a educação nacional no período de 2014 a 2024, tem como Meta número 15 (BRASIL, 2014, p. 78):

[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos

I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

De acordo com o Censo Escolar levantado pelo INEP de 2013, no período de 2007 a 2013, o percentual de docentes com formação no Ensino Superior tem aumentado. Enquanto que, de 2007 a 2010, houve uma estagnação em torno de 68%, foram alcançados 74,8% dos professores da Educação Básica formados no Ensino Superior. A meta é que se atinja 100% ao final do plano. Ainda a partir de dados do Censo Escolar de 2013, alguns dados são importantes para refletirmos sobre a necessária expansão da formação dos professores pedagogos no Ensino Superior. A Figura 7 traz dados percentuais relativos à formação dos professores e revelam que o nível de formação melhora quanto mais elevada é a etapa de atuação do professor na Educação Básica. Ou seja, os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda tem um caminho longo para conquistarem uma porcentagem alta de professores formados no curso de Pedagogia.

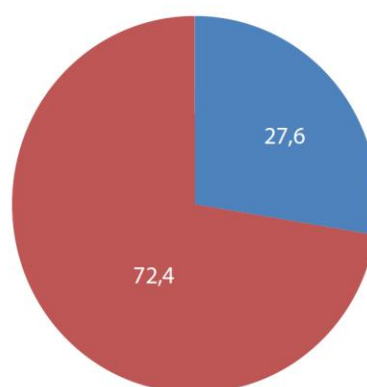
Esse Censo traz um outro dado importante. Ao cruzar dados do Censo da Educação Básica com dados do Censo da Educação Superior para o ano de 2012, foram identificados que cerca de 430 mil professores que lecionam na Educação Básica são alunos da Educação Superior. De acordo com o censo, aproximadamente 48% (cerca de 204 mil profissionais) estão matriculados no curso de Pedagogia. Dos profissionais que estão cursando Pedagogia (200 mil), cerca de 119 mil estão estudando em cursos à distância, ou seja, mais da metade dos profissionais que lecionam e cursam Pedagogia. É importante destacarmos que estão incluídos todos os docentes da Educação Básica, inclusive auxiliares de ensino na Educação Infantil, atendimento educacional especializado e atendimento complementar; além de segunda graduação.



■ Sem Formação Superior
■ Com Formação Superior

Gráfico 22 – Educação Infantil – Percentual de Docentes por Grau de Formação em turma de etapa única – Brasil – 2013

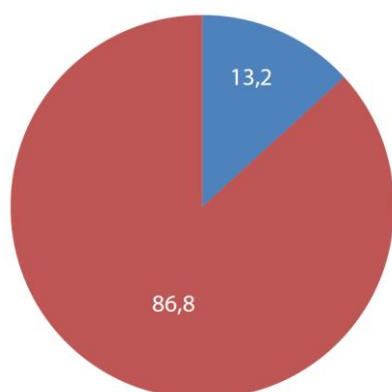
Fonte: MEC/Inep/Deed.



■ Sem Formação Superior
■ Com Formação Superior

Gráfico 23 – Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Percentual de Docentes por Grau de Formação em turma de etapa única – Brasil – 2013

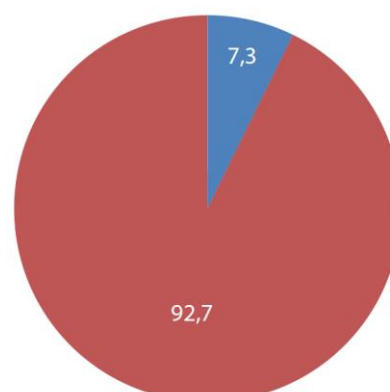
Fonte: MEC/Inep/Deed.



■ Sem Formação Superior
■ Com Formação Superior

Gráfico 24 – Ensino Fundamental – Anos Finais – Percentual de Docentes por Grau de Formação em turma de etapa única – Brasil – 2013

Fonte: MEC/Inep/Deed.



■ Sem Formação Superior
■ Com Formação Superior

Gráfico 25 – Ensino Médio – Percentual de Docentes por Grau de Formação em turma de etapa única – Brasil – 2013

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Figura 7. Gráficos retirados do Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2013, em que traz dados relativos à porcentagem de professores de matrículas em todos os cursos do Ensino Superior quanto à categoria administrativa (pública e privada) (INEP, 2015a).

Recuperando as metas do PNE para discussão, precisamos fazer uma ressalva, pois o plano afirma que:

Supondo que a maior expansão de oferta de vagas no ES para o cumprimento das metas ocorreria nas IES privadas e levando-se em conta que o maior potencial de novos estudantes de ES encontra-se entre os indivíduos de renda mais baixa e, portanto, pertencem a famílias com menor capacidade de financiamento, haverá necessidade de expandir programas de concessão de bolsas e financiamento, como ProUni e FIES (BRASIL, 2014).

Assim, percebemos que a formação do pedagogo nas IES é fundamental para a profissionalização e identidade do pedagogo. Porém, com formação majoritária nas IES privadas, principalmente de alunos de baixa renda, e considerando a qualidade dessas escolas, principalmente porque seus objetivos são financeiros e não acadêmicos, concluímos pela necessidade urgente de políticas públicas de formação de professores para a Educação Básica, mais destacadamente para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com dados do Censo do Ensino Superior, realizado pelo INEP em 2013: “[...] Denota-se que o crescimento na categoria pública está numa curva descendente, ao passo que o crescimento da rede privada mantem-se estável e positivo” (INEP, 2015a, p. 21), relativo ao número de matrículas em todos os cursos de Ensino Superior disponíveis, o que pode ser observado no gráfico, Figura 8.

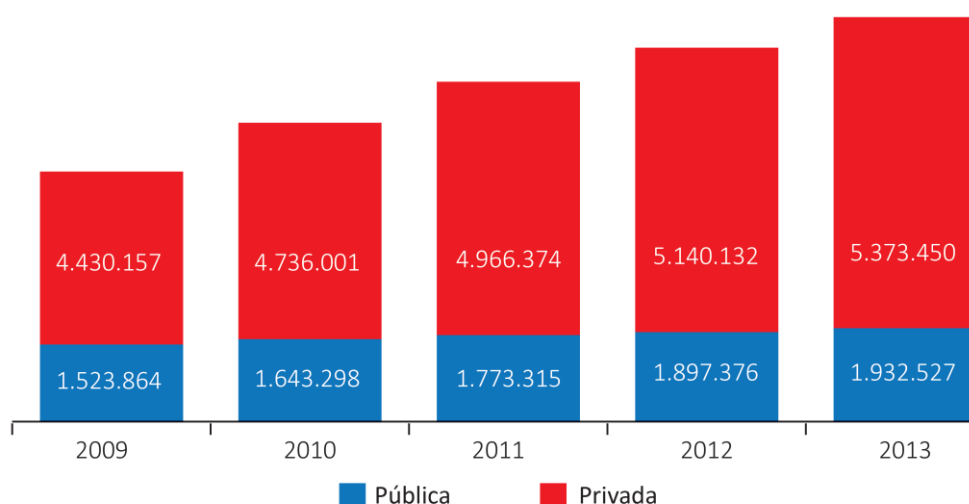


GRÁFICO 1.4 Evolução do Número de Matrículas de Graduação, por Categoria Administrativa – Brasil – 2010-2013

Fonte: Censo da Educação Superior. Inep/Deed.

Figura 8. Gráfico retirado do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2013, em que traz dados relativos ao número de matrículas em todos os cursos do Ensino Superior quanto à categoria administrativa (pública e privada) (INEP, 2015a).

Ainda em relação a dados do INEP, se realizarmos um comparativo entre os dados do período de 1980 a 1998 e os dados de 2013, verificaremos que o crescimento das matrículas nas IES privadas continua mostrando um número grande em 2013, como podemos verificar nos dados da Figura 8. Isso indica um crescimento das ofertas de Ensino Superior por meio de IES privadas. Comparando os dados da Figura 8 aos da Figura 9, percebemos que o número de matrículas oferecidas nas IES públicas aumentou, mas, ainda assim, está distante de representar a maioria.

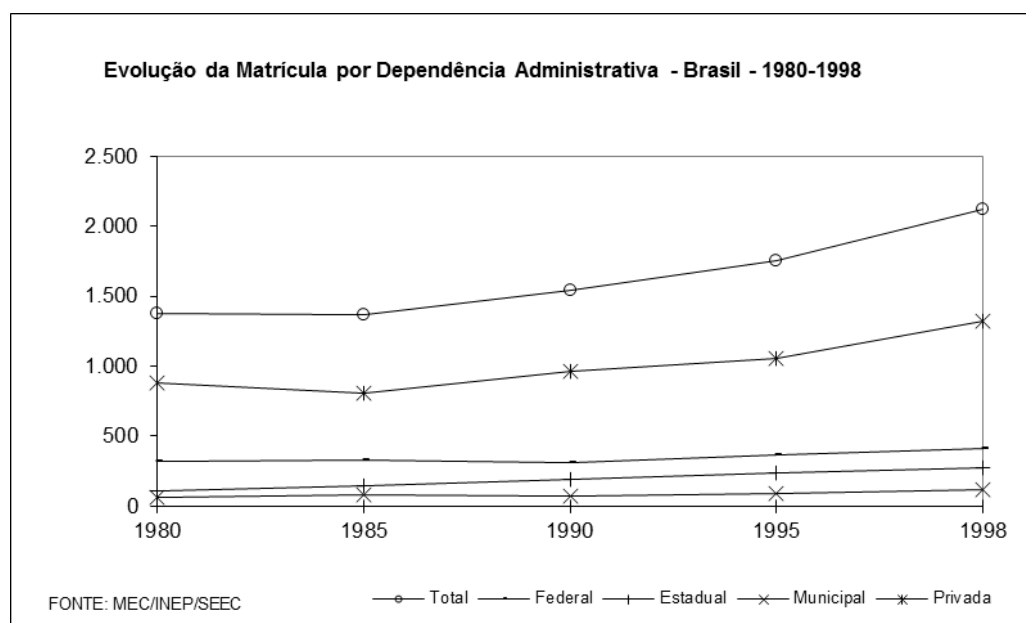


Figura 9. Gráfico retirado dos dados da Evolução da Educação Superior de 1980 a 1998, em que traz dados relativos ao número de matrículas em todos os cursos do Ensino Superior, por dependência administrativa (públicas e privadas) das IES. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>

Temos mais dados para análise. O Relatório Técnico, de 04 de junho de 2013 (TANEGUTI, 2013), com a relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil para apoio ao Conselho Nacional de Educação afirma que:

Os cursos de pedagogia, sistemas de informação e turismo possuem mais vagas disponíveis do que candidatos à procura nas IES privadas, enquanto que nesses mesmos cursos nas IES públicas a procura é grande, mas a oferta é pequena, proporcionando muita concorrência entre os candidatos (TANEGUTI, 2013, p. 41).

De acordo com os dados do Censo do Ensino Superior de 2015, de um total de 1.674 cursos de Pedagogia oferecidos por IES no Brasil, 561 - 33,5% - são oferecidos por IES públicas e 1.113 - 66,5% - por IES privadas. Em relação ao número de IES, um total de 1.017 oferecem o curso de Pedagogia, sendo 145 IES públicas - 22% - e 872 IES privadas - 78%.

Esses dados exigem uma análise sobre importância – ou não - das IES públicas na formação dos pedagogos. Do ponto de vista de políticas públicas para essa formação, estamos convivendo com aquilo que é mais expressivo na doutrina neoliberal na organização do Estado no Brasil: o afastamento desse Estado com os interesses públicos. O aprofundamento do neoliberalismo na política econômica e social brasileira traz critérios de eficiência e parâmetros de produtividade, o que se aplica para a expansão da rede de formação atendendo, segundo entendemos, prioritariamente os interesses dos proprietários das IES privadas, que se constituem muito mais como “empresas” de prestação de serviços educacionais (FRIGOTTO, 2000).

O mais perverso é que essa lógica não se aplica somente as IES privadas. Chauí (2003) realiza este debate ao indicar como a universidade pública, a partir da ideologia neoliberal, é compreendida não mais como uma instituição social pública, mas como uma organização social. Se na sociedade neoliberal a educação passa de direito à serviço prestado, ou seja, deixa de ser um serviço público e passa a ser considerada um serviço a ser oferecido no “mercado”, ela pode ser privada ou privatizada. Mas, além disso, a universidade pública, que deixa de ser instituição social, enquanto organização social passa a ser regida por ideias administrativas de gestão, planejamento, execução e produto final, ou seja, por meio da lógica empresarial, o que restringe muito o espaço de formação crítica e transformadora.

Chauí (2003, p.6) afirma que a instituição social

[...] tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares.

Deste modo, a universidade pública fundada na gestão de suas atividades particulares e pontuais, assume o papel de prestadora de serviços e atende, hoje cada vez mais, aos índices de avaliações internacionais. Este é um quadro que precisa ser enfrentado e superado. A formação dos professores, a qualidade da universidade e da Educação Básica públicas estão à mercê do Banco Mundial e das grandes corporações.

Destacamos que o Banco Mundial historicamente em sua constituição teve os Estados Unidos como principal incentivador e financiador para sua implementação e estabelecimento. Assim, os Estados Unidos se constituíram no acionista que mais lucrou. Isso não exclui a longa lista de “parceiros” que envolvem instituições privadas, organizações não-governamentais, corporações que contribuem para o poder do Banco Mundial. Então, vem atuando de maneira

política, intelectual e financeira, tendo influência em escala global, num programa neoliberal que dura trinta anos e se sustenta com reciclagens periódicas (PEREIRA, 2009).

Para este enfrentamento, precisamos entender o que Frigotto (2000, p. 205) indica:

A luta pela construção de uma alternativa socialista democrática não pode fixar-se na espera de condições ideais futuras. A história já nos ensinou algo. É embate que se trava “na jaula onde os tigres cuidam de suas crias”. No presente, a luta por dilatar a esfera pública, em todos os campos sociais, é uma luta concreta na dilatação das possibilidades, não suficientes, mas necessárias, de um salto qualitativo [...].

Assim, evitando a farsa de uma segunda encenação da história, como afirmou Marx (2011) em *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*, ou seja, de assistir a reprise de um acontecimento histórico, precisamos atuar no enfrentamento da tragédia de uma primeira encenação histórica, que vivenciamos como resultado e consequência do neoliberalismo. Compreendemos, portanto, que apesar das IES públicas estarem se organizando, cada vez mais, em direção aos interesses privados; não podemos reafirmar esta tendência, é necessário seu enfrentamento. Este enfrentamento precisa se dar de maneira coletiva, para além de iniciativas individuais e pontuais, que se esgotam em si mesmas.

Para isso, é importante compreender que o Estado resguarda a disputa de poder e interesses na relação entre o público e o privado. Neste sentido, Marx realiza uma crítica ao Estado burguês, indicando que “[...] A propriedade privada é a categoria universal, o liame universal do Estado. Mesmo as funções universais aparecem como propriedade privada, seja de uma corporação, seja de um estamento” (MARX, 2010, p. 124). Compreendemos que, apesar da hegemonia dos interesses privados, é importante que disputemos o Estado, para garantir os direitos da população.

Um outro ponto de análise na formação dos professores pedagogos, no sentido de que é necessário evitar o aprofundamento de uma formação precária, é a expansão dos cursos superiores de graduação oferecidos por meio da Educação a Distância (EAD). A relação mercadológica profunda que envolve a formação de professores via EAD pode ser exemplificada por meio da maior corporação de Ensino Superior do mundo, a Kroton Educacional. Este oligopólio da educação atua no Ensino Superior desde 2001, por meio de diversas marcas. Incorporando marcas de empresas líderes em educação à distância, a Kroton Educacional possui capital aberto e, como visa aumentar seu lucro, a redução de custos para a manutenção dos preços aos estudantes consumidores é uma ação recorrente. Os pólos EAD estão presentes em todas as unidades federativas do Brasil. Por exemplo, no Estado de São

Paulo, existem 55 pólos EAD de Ensino Superior¹⁴. Silva Júnior e Pimenta (2014) mostram dados acerca da evolução das ações da Kroton no Índice da Bolsa de Valores de São Paulo (IBOVESPA) que revelam um altíssimo valor de mercado e um grande aumento positivo. Sobre este quadro, Sguissardi (2015) debate que configura o processo de oligopolização do mercado educacional que ocorre no interior do Estado representado prioritariamente pelos interesses privado-mercantis. Santos (2011) analisa o processo de desnacionalização uma das faces desse problema, bem como a financeirização que faz com as decisões pedagógicas sejam tomadas de acordo com o mercado, na relação com os investidores.

Nos cursos EAD, o tutor tem uma condição muito mais precarizada relacionada à flexibilização espaço-temporal. França (2016) entende que a flexibilização é o principal argumento utilizado a favor da EAD em relação ao ensino tradicional, mas trazendo-a para a flexibilização do trabalho assistimos sua exploração máxima, pois não havendo “controle” sobre a jornada de trabalho sua intensidade, via de regra, caracteriza a sobrecarga. Assim, a EAD faz com que haja uma nova organização do trabalho docente, “vendendo” a ideia de que os tutores são profissionais mais livres, pois o exercício profissional pode se dar em sua casa e em qualquer horário, sob seu pseudo controle. Esta “emancipação” – a liberdade para o controle do processo de trabalho – constitui-se, na prática, na permissão de ser explorado de maneira mais aprofundada em sua própria casa.

Um caso semelhante aos dos tutores, osicineiros, de programas como “Mais Educação” ou “Cidades Sustentáveis” são o extremo desta condição de flexibilização, chegando ao trabalhador voluntário, que recebe uma ajuda de custo em um valor baixíssimo para o desenvolvimento de oficinas nas escolas, sobre temas variados. Esta condição revela a nova “roupagem” do trabalho flexível, com aprofundamento da precarização, revelada na condição dosicineiros debatida por Silva (2013).

Isso diz respeito ao processo de flexibilização e precarização do trabalho docente. Oliveira (2004) discute que o professor não se constituir solidamente como uma profissão não significa que não sofrerá processos de desprofissionalização. A manutenção dos empregos por meio da precarização promove o crescimento econômico. Ao proporcionar maior adaptabilidade dos trabalhadores nos empregos, intensifica-se a exploração do trabalho.

¹⁴ Disponível em <<http://oglobo.globo.com/economia/negocios/kroton-se-firma-como-maior-empresa-mundial-de-ensino-superior-19622666>> Acesso 10 jun 2016. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/07/1790728-acordo-entre-estacio-e-kroton-vai-movimentar-educacao-a-distancia.shtml?cmpid=compfb>> Acesso em 12 jun 2016.

De acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2013 (INEP, 2015a), houve um crescimento de 12,4% das matrículas em cursos de graduação presenciais, em 2013 em relação a 2010, enquanto que na modalidade à distância, nesse mesmo período, o crescimento foi de 24%. A Figura 10 revela os dados em números absolutos.

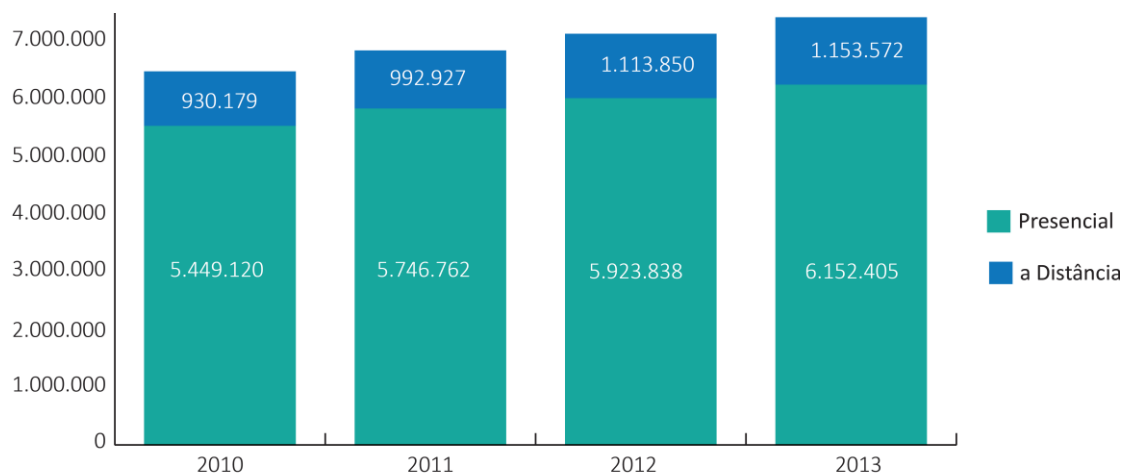


GRÁFICO 1.6 Evolução do Número de Matrículas de Graduação, segundo a Modalidade de Ensino – Brasil – 2010-2013

Fonte: Censo da Educação Superior. Inep/Deed.

Figura 10. Gráfico retirado do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2013, em que traz dados relativos ao número de matrículas quanto a modalidade de ensino (INEP, 2015a).

Isso nos revela que as matrículas em cursos a distância estão com um aumento maior do que as matrículas nos cursos presenciais. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2014 (INEP, 2015b), em relação aos cursos de licenciatura, a Figura 11 a seguir indica que as matrículas continuaram a crescer na modalidade à distância em 2013 e 2014.

Número de Matrículas em Cursos do Grau de Licenciatura, por Modalidade de Ensino – Brasil – 2003-2014

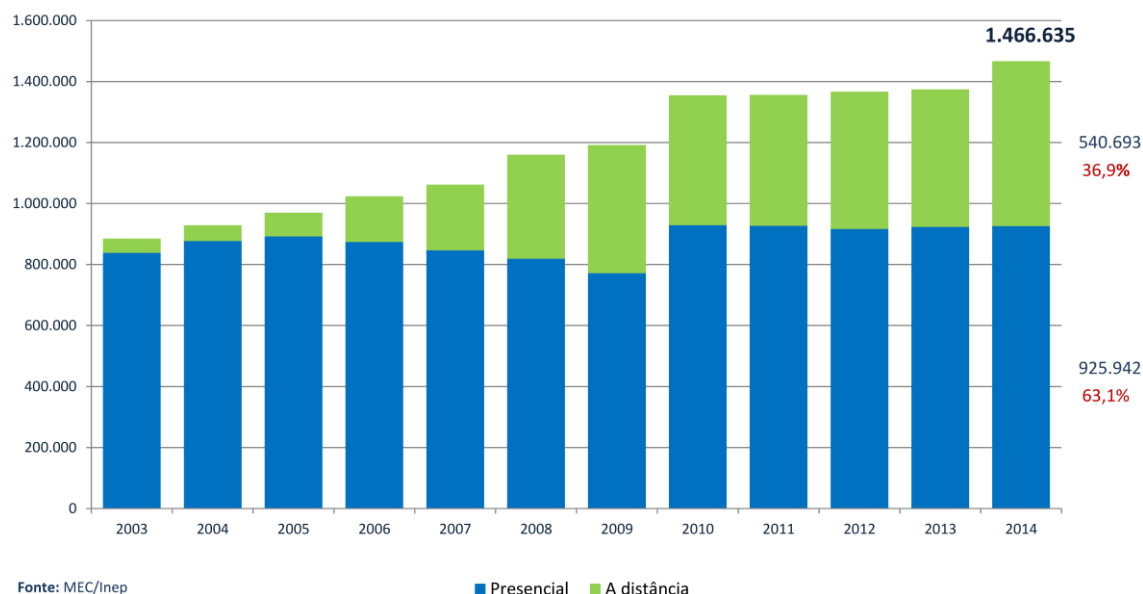


Figura 11. Gráfico retirado do Censo da Educação Superior de 2014, em que traz dados relativos ao número de matrículas nos cursos de licenciatura quanto a modalidade de ensino (INEP, 2015b).

Um outro dado bastante importante que os gráficos da Figura 12 nos revelam é que a maioria das matrículas nos cursos de licenciatura na modalidade à distância são oferecidos por IES privadas. Mais que isso, o número de matrículas nos cursos de licenciatura a distância nas IES privadas já é maior que o número de matrículas nos cursos de licenciatura presenciais. Nas IES públicas essa situação é inversa: a distribuição do número de matrículas na modalidade de ensino presencial é predominante, enquanto que as matrículas na modalidade a distância são representadas por apenas 16,6% do total de matrículas nos cursos de licenciatura nas IES públicas (INEP, 2015b).

Distribuição do Número de Matrículas em Cursos de Licenciatura, por Modalidade de Ensino, segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2014

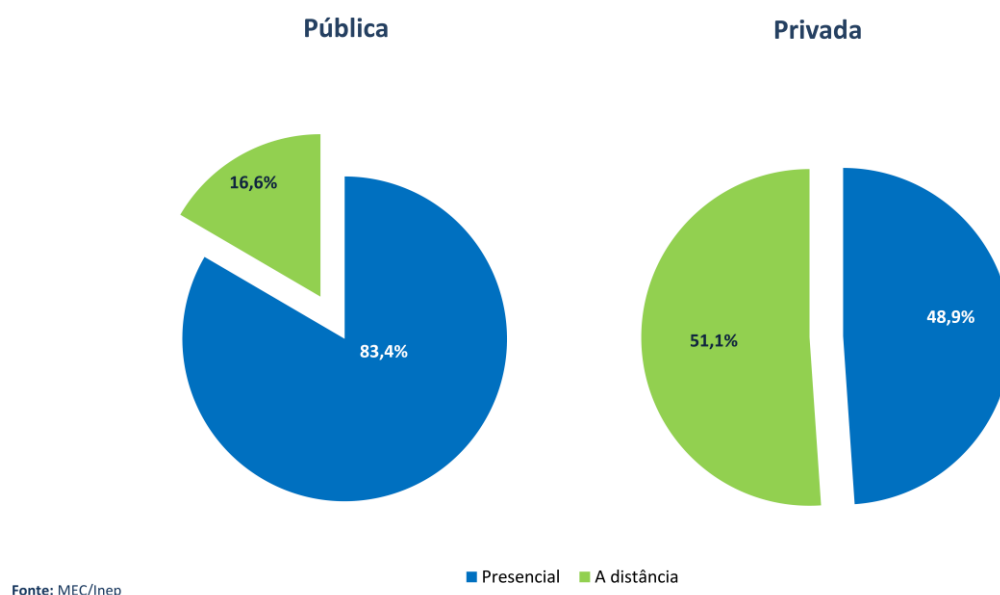


Figura 12. Gráfico retirado do Censo da Educação Superior de 2014, em que traz dados relativos ao número de matrículas nos cursos de licenciatura quanto a modalidade de ensino por categoria administrativa (INEP, 2015b).

Trazemos também dados do Censo da Educação Superior de 2014¹⁵ relativos especificamente ao curso **presencial** de Licenciatura em Pedagogia. Os dados indicam um total de 1.618 cursos presenciais de Pedagogia no Brasil em 2014. Deste total, 1.022 são vinculados a IES privadas e 596 a IES públicas (federais, estaduais e municipais). Ou seja, o número de cursos de Pedagogia oferecidos pelas IES privadas (comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares) é quase o dobro do número dos cursos de Pedagogia oferecidos pelas IES públicas.

Comparando estes números absolutos com dados do Censo da Educação Superior de 2004, ou seja, em um período de 10 anos, o número total de cursos de Pedagogia presenciais, em 2004, foi de 1.437. Deste total, 780 eram cursos de IES privadas e 657 de IES públicas. Podemos verificar que, há cerca de 10 anos, o número de cursos presenciais de Pedagogia era próximo entre IES públicas e privadas, enquanto que nos últimos anos verificamos uma diferença muito mais significativa, com muito maior número nas IES privadas do que nas públicas.

¹⁵ Os dados dos Censos da Educação Superior de 1995 a 2014 estão disponibilizados no seguinte endereço eletrônico: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso 06 mar 2016.

Em relação ao curso de Pedagogia na modalidade **a distância**, o Censo da Educação Superior de 2014 levantou o total de 114 cursos, dos quais 69 são oferecidos por IES privadas e 47 por IES públicas. No censo de 2004, há um total de 8 cursos de Pedagogia a distância em IES públicas, e 11 polos de uma IES privada.

Assim, também em dados absolutos, o número de matrículas em cursos presenciais de Pedagogia em IES privadas era 214.770, em 2014, enquanto que, nas IES públicas, 105.924 foram as matrículas nos cursos presenciais de Pedagogia, totalizando 320.694 matrículas. No Censo da Educação Superior de 2004 verificamos um total de 278.026 matrículas no curso presencial de Pedagogia, sendo 180.138 em IES privadas e 97.888 em IES públicas; evidenciando uma diminuição no número de matriculados nos cursos de Pedagogia presenciais.

Em relação ao curso de Pedagogia a distância, o Censo traz um total de 332.068 matrículas, em 2014. Desse total, 301.739 foram em IES privadas e 30.329 foram em IES públicas. Os dados acerca do número de matrículas total e nas IES privadas do Censo de 2004 não constavam no arquivo disponibilizado. Tivemos acesso apenas ao número de matrículas no curso de Pedagogia a distância, de 2004, nas IES públicas: 16.031, que evidencia como o oferecimento dos cursos de Pedagogia à distância, principalmente nas IES privadas, está em processo de grande expansão.

Quanto ao número de cursos a distância e presenciais nas IES públicas e privadas, a disparidade entre os números não é tão surpreendente, porém, ao nos depararmos com os números de matrículas, percebemos que o número de alunos formados em cursos de Pedagogia a distância nas IES privadas é bastante grande e vem aumentando.

Neste sentido, é importante que problematizemos essa questão: a expansão dos cursos de Pedagogia em EAD nas IES privadas. Não consideramos adequadas as discussões dicotômicas acerca de “tecnófilos”, em referência aos que “defendem” o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a EAD, e “tecnófobos”, em referência aos que criticam a EAD, como é recorrente na produção acadêmica nos últimos anos (SOMMER, 2010).

Alves (2006) nos ajuda a refletir sobre a questão das TIC e seus usos na educação formal. Esse autor afirma que as TIC são utilizadas em um modelo de organização do trabalho docente escolar que é de uso dependente do manual didático, que o autor trata de manufatureiro. Consideremos, com todas as ressalvas necessárias, que essa tendência de organização manufatureira do trabalho do professor na escola básica, pública em especial, pode impedir perspectivas pedagógicas e organizacionais mais progressistas.

Trazemos essa crítica para análise desse modelo de formação de professores, bastante relacionado ao uso das TIC e de sua incorporação pela EAD. Mesmo ponderando que nem

todos os cursos a distância são iguais, pois existem algumas diferenças na organização e no uso das TIC, em diversos momentos percebemos que há um uso intenso destes recursos, de forma técnica e “manufatureira”, contribuindo para que o projeto neoliberal em curso tenha seu aprofundamento e enraizamento, inclusive na formação de professores. Queremos dizer que uma formação rasa, superficial, sem o mínimo de aprofundamento teórico e até metodológico que o professor precisa para seu trabalho pedagógico, é proporcionada mais facilmente por meio da EAD, fazendo o uso das TIC.

Assim, argumentamos de outra maneira em relação às ideias do grupo de entusiastas que fala em favor da educação formal incorporar “as tecnologias que temos à disposição, de atualizarmos os processos de ensinar e aprender, de nos adequarmos aos supostos estilos cognitivos dos membros da geração que nominam nativos digitais” (SOMMER, 2010, p.18). Nosso principal argumento diz respeito ao papel do professor nos cursos a distância. De acordo com Lapa e Pretto (2010, p. 81) “[...] observamos a construção, em escala nacional, mediante a organização e gestão da EAD nas instituições públicas, de um “paradigma” dos modelos e padrões promovidos e apoiados por esse programa”. A justificativa para se criar a Universidade Aberta do Brasil (UAB), por exemplo, foi a necessidade de que os professores da Educação Básica tivessem formação no Ensino Superior, colocada pela LDB de 1996. Outra argumentação, colocada de maneira recorrente pelos educadores, é a democratização do ensino.

No entanto, o professor que leciona nesses cursos geralmente é considerado como “tutor”, “mediador” ou até mesmo “mentor”, o que nos leva a entender como uma função secundária, pouco podendo contribuir com a profissionalização docente, principalmente se considerarmos que esses professores trabalham com vínculos precários, geralmente na condição de “bolsistas” cujo principal resultado é a perda da autonomia pedagógica, que, reduzida explicita a lógica “manufatureira” colocada aqui.

Acrescente-se que traz também – ou, quem sabe, principalmente – as escolhas teóricas do professor conteudista, suas ideologias e sua leitura de mundo, que nem sempre é compartilhada pelo chamado professor ministrante. A este cabe oferecer uma disciplina em continuidade, levar em frente um diálogo não iniciado e, muitas vezes, não compartilhado por ele. Enfim, cabe a ele executar a proposta pedagógica do outro [...] (LAPA; PRETTO, 2010, p.83).

Assim, os cursos EAD podem significar condições de precarização cada vez maior do professor; um retrocesso à profissionalização do professor, pois evita, inclusive, utilizar a denominação “professor”; condições igualmente precárias de formação dos alunos desses cursos, principalmente se considerarmos que a maioria dos cursos de Pedagogia a distância é oferecida por IES privadas, como indicamos nos dados quantitativos.

Todos sabem que os interesses das IES privadas são mercadológicos, diretamente relacionados aos interesses do mercado. Estas instituições vivem do pagamento dos cursos realizado pelos seus alunos diretamente ou por meio do financiamento público, como Programa de Financiamento Estudantil (FIES), criado em 1976, durante a ditadura civil-militar, foi reelaborado e ampliado a partir do primeiro Governo Lula, e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2005: dinheiro público financiando interesses privados.

Esse jogo político em torno do financiamento estudantil público em IES privadas foi considerado por Carvalho (2006, p. 995), que indica que a finalidade deste financiamento foi – e ainda é - ceder à pressão de acomodar interesses privados na expansão de vagas no Ensino Superior:

Considerando-se sua legitimidade social, o programa pode trazer o benefício simbólico do diploma àqueles que conseguirem permanecer no sistema e, talvez, uma chance real de ascensão social para poucos que estudaram no seletivo grupo de instituições privadas de qualidade. Mas, para a maioria, cuja porta de entrada encontra-se em estabelecimentos lucrativos e com pouca tradição no setor educacional, o programa pode ser apenas uma ilusão e/ou uma promessa não cumprida. Ademais, a gratuidade integral ou parcial para estudar não é suficiente para seus beneficiários, os quais necessitam de assistência estudantil que apenas as instituições públicas ainda podem oferecer.

Surge aqui um importante ponto de análise: a qualidade do profissional professor a ser formado nestas IES. Nas condições expostas por Carvalho (2006) podemos ver que na maioria das vezes, ela é deixada para segundo plano. Essa situação fica ainda mais preocupante se considerarmos a atuação futura desses professores formados nesses cursos de baixa qualidade: grande parte deles será absorvido pelas escolas públicas de Educação Básica.

No cruzamento de dados do Censo da Educação Básica com dados do Censo da Educação Superior para o ano de 2012, cerca dos 204 mil profissionais docentes que estão matriculados no curso de Pedagogia, aproximadamente 152 mil – 75% - estudam em IES privadas e apenas aproximadamente 52 mil – 25% - estudam em IES públicas.

Refletindo sobre a relação entre público e privado, não compreendemos o ensino e público e o ensino privado como contrapostos em bloco, como problematiza Saviani (1980), pois as elites são treinadas e formadas nas escolas privadas para ingressarem nas universidades públicas concorridas, principalmente nos cursos mais tradicionais e concorridos, enquanto que a camada trabalhadora frequenta a Educação Básica pública e gratuita. Assim, é importante enfrentar este dilema, compreendendo que a educação precisa ser educação pública na tutela do

Estado (SAVIANI, 1980). Contudo, em um contexto neoliberal, de Estado mínimo¹⁶, que promove a privatização (terceirização) do que era público, entendemos que a tensão público e privado precisa ser debatido. Mesmo entendendo que as escolas e universidades públicas não são populares e estão sob a tutela de um Estado burguês, é importante, em contrapartida, buscarmos, cada vez mais, a necessária escola e universidade públicas e populares.

Neste sentido, Sguissardi (2015) discute como que numa economia ultraliberal, a fronteira entre o público e o privado vem sendo anulada, tornando, cada vez mais, a educação, que é um direito, em mercadoria. Ao trazer dados socioeconômicos dos alunos do Ensino Superior, o autor revela que tem se fortalecido a tendência dos cursos de baixa demanda, como História e Pedagogia, serem buscados por estudantes oriundos de famílias de renda de até 3 salários mínimos, no lugar dos cursos de alta demanda, como Medicina e Odontologia. Outro dado importante que Sguissardi (2015) traz para o debate, com base nos dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), de 2012. é que do total de estudantes de Medicina, 11% haviam cursado o Ensino Médio público; de Odontologia, 25%; enquanto que de História, 70%; de Pedagogia 81%.

Entendemos que o Curso de Pedagogia no Brasil e sua história está atrelado às questões de formação de professores e de propostas de universidade, contudo nosso foco neste capítulo é o desenvolvimento do Curso de Pedagogia. Compreendendo que a formação do pedagogo em cursos de graduação contribui para a profissionalização docente, entendemos que a necessidade de formação destes profissionais no Ensino Superior é fundamental. Com a ideia de necessidade de formação do pedagogo nos cursos de graduação, entendendo que a formação em cursos técnicos e nas Escolas Normais não contribuem para a profissionalização plena da profissão, é importante destacarmos que outros “dilemas” perduram na formação dos pedagogos, mesmo no Ensino Superior.

Nos referimos a “dilemas”, pois são questões em que o meio acadêmico encontra-se dividido. A formação de professores, assim, traz alguns dilemas. O próprio significado de “profissionalização docente”, por exemplo, já é, em si, uma questão de diferentes posicionamentos no meio acadêmico e que atinge diretamente as diferentes licenciaturas. A busca pela profissionalização docente se dá no sentido de valorização da profissão, mas os indicadores e meios para que isso se concretize são diversos e diferentes de acordo com os referenciais adotados. Discutiremos este aspecto no capítulo seguinte, mas fizemos esta menção

¹⁶ O Estado mínimo é mínimo para atender as necessidades da população subalterna e é “[...] Estado máximo a serviço dos interesses do capital” e, portanto, um Estado forte e intervencionista na política econômica e social (FRIGOTTO, 2007, p. 59).

para indicar que, mais que as outras licenciaturas, a Pedagogia especialmente tem “dilemas” que ainda fazem parte dos debates acadêmicos acerca da formação dos pedagogos.

Atentamos ainda para o fato de falarmos em “dilemas” entre aspas, pois, na realidade, não entendemos estas questões como dilemas, em que soluções opostas são apresentadas. Compreendemos que estas questões da formação dos pedagogos têm relação com o modelo, as referências, fundamentos e posicionamento frente a diferentes perspectivas de compreensão da realidade e, por isso, de formação de professores.

Consideramos aqui que a principal discussão contemporânea sobre os cursos de graduação em Pedagogia diz respeito a quais setores do campo educativo estes profissionais estariam habilitados para atuar. Outra questão importante, considerada superada por alguns pesquisadores, é se há sentido em formar o bacharel em Pedagogia e o licenciado em Pedagogia e quais são as implicações disso.

Para compreendermos essas questões, busquemos analisar como se desenvolveu a Pedagogia no meio acadêmico no Brasil e os cursos de graduação em Pedagogia nas IES. Assim, o primeiro curso de Pedagogia, envolvendo-a no espaço acadêmico, se deu na Universidade do Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras foi introduzida em caráter obrigatório por um Decreto, de 1931, elaborado pelo ministro Francisco Campos. Este Decreto se mostrou bastante contraditório, pois da mesma maneira que indicava que a Faculdade “deveria ir “muito além da sua função didática” em direção à investigação original e à alta cultura literária e científica” (SAVIANI, 2012a, p. 20), também indicou, como afirmou Saviani (2012a, p. 18)

[...] em lugar de um instituto de estudos desinteressados do ponto de vista profissional, voltado para o cultivo do saber humano em sua universalidade, antes sugerido, temos, no parágrafo anterior, um instituto cuja inserção é motivada pelo seu caráter “utilitário e prático”.

No entanto, o Decreto não se concretizou, pois o Colégio Dom Pedro II se interessou em que a faculdade fosse integrada ao colégio e o ministro não reconheceu essa a melhor opção, deixando a criação da faculdade de lado naquele momento (SAVIANI, 2012a).

Em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo (USP), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da instituição teria o objetivo de cultivar o saber desinteressado, e se distanciava da ideia do ministro Francisco Campos, pois não tinha interesse pragmático e utilitário. Mesmo assim, essas faculdades, tanto da USP como da Universidade do Brasil, contavam com cursos que estavam submetidas ao modelo de formação de professores da Escola

Normal e do chamado Normal Superior. Com o movimento renovador, as críticas às Escolas Normais tiveram maior visibilidade (SAVIANI, 2012a).

Apenas em 1939, por meio do Decreto-lei nº 1.190, com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, que o curso de Pedagogia formando bacharéis e licenciados foi instituído. Naquele momento, a formação era de “3+1” pois nos três primeiros anos eram formados bacharéis e no último ano cursava-se Didática. Somente o curso de Didática também era conhecido como Normal Superior (SILVA, 2006).

Uma crítica que Silva (2006) realiza em relação a esses cursos de bacharelado é que sua identidade, a caracterização deste profissional, não ficava clara. O Decreto-lei nº 1.190 de 1939 indicou que após 1943 apenas os bacharéis em Pedagogia poderiam trabalhar como técnicos no Ministério da Educação. Saviani (2012a, p. 36) discute que

O modelo implantado com o Decreto n. 1.190, de 1939, instituiu um currículo pleno fechado para o curso de pedagogia, em homologia com os cursos das áreas de filosofia, ciências e letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação. Com isso, em lugar de abrir caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausura-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se recusou enfrentar [...].

Podemos problematizar esta questão no sentido de que a educação é um campo que envolve atividades técnicas, como também acontece com outras profissões. No entanto, o que direciona e dá sentido às atividades técnicas em educação são os fundamentos do trabalho educativo. Este é um primeiro aspecto importante: se consideramos a Pedagogia como ciência da educação, não faz sentido um curso de bacharelado para formar “técnicos” em educação.

Um outro ponto que Silva (2006) discute é que foi neste momento que a concepção de que bacharel tem formação quanto aos conteúdos e licenciado quanto à forma foi introduzida. Mas, sabemos que até hoje nos deparamos com formadores de professores, que são docentes nas IES, reproduzindo esta perspectiva de formar profissionais da educação.

Entendemos, frente a esta problemática, que o Pedagogo atuando como professor na sala de aula terá que tratar de questões da educação que exigem conhecimentos dos fundamentos, das práticas, das perspectivas pedagógicas, da didática. Neste sentido, não há sentido um curso de bacharelado em Pedagogia, pois para todas as questões – das teóricas às metodológicas -, o conhecimento dos fundamentos da educação é essencial.

Saviani (2012a, p. 34) afirma que, naquele momento, a visão que se tinha era de que:

[...] o preparo dos professores assumia o caráter de simples formação profissional, desvinculada do desenvolvimento de pesquisa, resultavam desnecessários aqueles órgãos cuja presença na universidade se justificava

exatamente em função do objetivo de imprimir caráter científico ao processo de formação de professores.

Assim, podemos identificar uma concepção que separa a formação do professor profissional e a do cientista em educação e ensino. Ainda hoje, mesmo formando licenciados em Pedagogia – a denominação oficial -, essa discussão sobre formar o professor ou o pesquisador permanece. Consideramos aqui que esse debate se trava sobre um falso dilema: não tem sentido a discussão entre formar professor *ou* formar pesquisador. Se levarmos em conta que o Ensino Superior tem como função formar profissionais, entendemos que a profissionalização docente envolve também a capacidade de fazer pesquisa em educação. Essa é uma posição pouco compreendida inclusive por alguns professores da Educação Básica. Não estamos tentando colocar *mais uma tarefa* ao professor – uma das falas mais recorrentes entre eles - para aumentar sua precarização. Mas, com essas afirmações, estamos reconhecendo a importância na formação do professor pedagogo da atividade de pesquisa, do acesso ao conhecimento científico em educação e as formas de sua produção. Ao produzir conhecimento, com o rigor teórico e metodológico exigidos pela atividade de pesquisa, os professores têm maiores possibilidades de apropriação crítica desses conhecimentos, compreendendo mais aprofundadamente a educação, melhorando com isso sua prática pedagógica. Desta maneira, entendemos que o pedagogo que aprende a realizar pesquisas em educação, tem maiores e melhores condições de enfrentar a condição de precarização da profissão de professor, pois apropria-se de instrumentos mais elaborados para analisar a realidade – a teoria e o método científico, pelo menos – superando a apreensão da realidade a partir do senso comum.

Esse debate foi bastante intenso no começo do curso de Pedagogia no Brasil. Com o surgimento do primeiro curso de Pedagogia, em 1939, com três anos de duração, os estudantes se formavam técnicos em Educação e, com mais um ano de curso com conteúdo de didática, se formavam professores. Mesmo com o Decreto-Lei n. 8530 de 02/01/1946, o bacharelado – e não a licenciatura - se manteve como uma titulação principal.

O que podemos constatar ao longo desse longo período, de 1939 (ano de criação do curso) até 2006 (ano de promulgação das DCNs), é a centralidade do curso de Pedagogia em torno do bacharelado, ou seja, na formação de profissionais para atuar fora da sala de aula. A licenciatura aparece de forma secundária, reduzida à formação dos professores que atuavam no Curso Normal, e a partir de 1971 no curso de Magistério de 2º grau, formando os professores para os anos iniciais do ensino elementar (PINTO, 2012).

Por mais necessárias que sejam as críticas acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, ela teve um papel importante para ir além da fragmentação da formação

do pedagogo em habilitações. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) foi fundamental nesse processo, principalmente a partir da década de 1980, ao mobilizar ativamente a discussão acerca das diretrizes curriculares (AGUIAR *et al*, 2006).

A ANFOPE publicou, em 1998, um documento com diretrizes para a formação dos profissionais da educação no sentido de que a docência precisaria ser a base da formação de todas as licenciaturas, inclusive da Pedagogia, o que possibilitaria a superação do debate “bacharelado ou licenciatura” na Pedagogia e unificaria a formação dos professores.

Logo após, em dezembro de 1999, é desencadeada uma ampla mobilização nacional contra o Decreto n. 3.276/99, que estabeleceu a exclusividade dos cursos normais superiores para a formação dos professores para esses níveis de ensino. O conteúdo desse decreto, em razão de pressão das universidades e entidades dos educadores com relação ao governo federal, foi alterado em 2000 mediante o Decreto n. 3.554, que substituiu o termo preferencialmente no lugar do exclusivamente (AGUIAR *et al*, 2006).

Freitas (1999) discute então que o enfoque na formação de professores no curso de Pedagogia favorece a diferenciação entre professores e profissionais de educação, bem como a função de gestão educacional descolada da realidade, de maneira hierarquizada. A Anfope defende, portanto, uma concepção sócio-histórica de educador, numa escola única de formação, que significa a formação articulada e comum a todos os profissionais de educação, uma proposta significativa que esbarra em limitações de toda ordem que precisam ser superadas.

Entendemos que os pedagogos - sejam pesquisadores, professores ou gestores -, têm uma dimensão técnica em sua atuação o que não significa que a formação é tecnicista. Os pedagogos têm um papel fundamental no trabalho docente e em sua prática social enquanto articuladores da sociedade. Assim, sua formação precisa se dar neste sentido, para além de uma perspectiva pragmática.

É importante lembrarmos, obviamente, que o momento de criação do curso de Pedagogia no Brasil esteve relacionado ao momento econômico político do país. Formar o professor a partir de concepções mais técnicas de formação foi uma estratégia para formar profissionais atendendo uma demanda com base na racionalidade técnica, de acordo com as necessidades de desenvolvimento econômico então hegemônicas. Apenas nos anos 1960, o pedagogo antes habilitado apenas para o ensino secundário, atuando nos cursos Normal, também teve possibilidade de atuar no ensino primário.

Assim, em 1962 houve a segunda regulamentação do curso de Pedagogia. Com a Lei de Diretrizes e Bases 4024, de 1961, os cursos tiveram de colocar “currículos mínimos”. Então,

um Parecer do Professor Valnir Chagas, de 1962, debateu o curso de Pedagogia, discutindo alguns pontos que, mesmo com o passar do tempo, ainda são polêmicos (CHAVES, 1986).

Silva (2006) considera que as alterações realizadas pela LDB de 1961 não mudaram os principais problemas do curso, mantendo-o sob o caráter de provisoriedade. Além disso, muitos educadores e agentes de políticas públicas defendiam a extinção do curso, alegando que não havia conteúdo próprio, por conta do conflito com a formação de professores em nível secundário (cursos Normais). Valnir Chagas, então, argumentou contra a extinção considerando que muitos professores ainda não tinham a formação secundária e precisavam dela para atuar na Educação Básica (CHAVES, 1986).

O Congresso Estadual dos Estudantes de Pedagogia, de 1967, da região de Rio Claro, segundo Silva (2006), considerou o currículo mínimo enciclopédico e, por isso, insuficiente. Os estudantes congressistas nesse evento também indicaram a falta de definição no campo de atuação do pedagogo, inclusive pela diferente demanda desse profissional como técnico em educação, professor, supervisor e diretor nas escolas. Assim, os estudantes aprovaram recomendações indicando cargos e funções em que o licenciado em Pedagogia deveria atuar, como na educação de adultos, até mesmo em setores de recursos humanos de empresas e escolas, em programação educativa de TV e em pesquisas estatísticas sobre educação. Saviani (2012a, p. 39) indica que os anos 1960, com o surgimento dos colégios de aplicação e ginásios vocacionais, além da renovação do ensino de ciências e matemática, colocou “em ebulição o espaço acadêmico da pedagogia”.

Esse modelo social e econômico desenvolvimentista que predominou no Brasil até 1964, não sofreu ruptura com a tomada do poder pelo grupo político da ditadura civil-militar segundo Saviani (2011). Assim, a educação teve de ser ajustada “aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina de interdependência” (SAVIANI, 2011, p. 364).

Nesse sentido, a reforma universitária que foi instituída pela Lei n° 5540, em 1968, também marcada pela lógica produtivista de educação, apesar da demanda dos jovens e professores universitários que reivindicavam autonomia universitária, vinculada ao golpe civil-militar aprofundou os mecanismos de mercado na universidade, ao gosto do capitalismo internacional (SAVIANI, 2011).

Um Grupo de Trabalho para a reforma foi composto por diversos intelectuais, com interesses distintos que, de acordo com Saviani (2011), atendeu, por um lado, a reivindicação pela indissociabilidade do ensino e pesquisa, proclamando a autonomia universitária, mas cedeu à outra demanda por meio da implantação da organização das disciplinas por créditos e

matrícula por disciplina, racionalizando a estrutura e o funcionamento das Universidades. Lembremos ainda que diversas atribuições da autonomia universitária foram vetadas pelo Presidente da República.

Assim, a partir do Parecer do Conselho Federal de Educação n 252, de 1969, os Cursos de Pedagogia foram reformulados novamente. Silva (2006) discute que é interessante que os estudantes e educadores, apesar de não se conformarem com o quadro político daquele momento, aceitaram a proposta governamental.

Este parecer também foi de autoria de Valnir Chagas e afirma Silva (2006, p. 26):

[...] Ao designar, então, alguns conjuntos de atividades para os quais se destinariam os especialistas, acaba por oferecer elementos para a sua caracterização. Em contrapartida, ao reformular a estrutura curricular do curso, cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo [...].

Assim, realizando um comparativo, na proposta anterior, Parecer de 1962, os três primeiros anos consistiam em indicações de áreas de conteúdos que as disciplinas criadas pelas instituições deveriam abordar, como psicologia da educação, biologia da educação, filosofia da educação, administração escolar. No último ano, para conseguir o título de licenciado, o estudante, já bacharel em Pedagogia, deveria cursar disciplinas de didática e práticas de ensino.

Nesta nova configuração, havia a base comum, com matérias básicas de sociologia, geral e da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática. A parte diversificada permanece com as seguintes habilitações: ensino nos cursos normais, orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar. Com isso, ficou instituído que o título único, independentemente da habilitação, seria o de Licenciado em Pedagogia (SILVA, 2006).

Concordamos com a análise realizada por Silva (2006), acerca desta regulamentação do Curso de Pedagogia, pois esse modelo concebe o curso como se cada habilitação criada tivesse conhecimento próprio e exclusivo, além de esvaziar a identidade do pedagogo como um especialista em educação: “Ora, não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas de educação: uma tendência generalista e outra tecnicista” (p. 42). Essa regulamentação dispôs também sobre a obrigatoriedade de realização de estágio para cada modalidade, com limitação de duas habilitações a serem cursadas concomitantemente. Tudo isso leva Saviani (2012a) a indicar que a formação dos pedagogos ficou então subordinada, de forma mais contundente, à lógica de mercado.

[...] Supõe-se, portanto, que a escola já está devidamente organizada e o ensino funcionando dentro de parâmetros adequados, cabendo ao especialista inserir-se nela para garantir-lhe a eficiência por meio de uma racionalidade técnica que maximize sua produtividade. Trata-se, em suma, daquilo que estou denominando “concepção produtivista de educação” [...] (SAVIANI, 2012a, p. 45).

Considerando estas três diferentes regulamentações (Decreto-lei n. 1.190 de 1939; Parecer CFE, n. 251 de 1962; e Parecer CFE n. 252 de 1969) do Curso de Pedagogia em sua trajetória histórica, podemos verificar que a identidade do profissional pedagogo permanecia indefinida. Com tantas habilitações, esses profissionais se viam concorrendo, às vezes com os profissionais formados em cursos de curta duração, e em outras vezes com os formados pelos cursos Normal.

No entanto, como afirma Saviani (2012a), a concepção produtivista de educação, inclusive na formação profissional dos educadores, permanece hegemônica até nos dias atuais. Percebemos esta tendência no estímulo à formação nas IES privadas, ao mecanismo de contratação de professores, a diminuição do papel do professor nos cursos a distância e outras ações tomadas neste sentido.

Mas, isso não foi e não é consenso. É importante destacar as discussões para a substituição do Curso de Pedagogia pelos “estudos superiores de educação” em toda década de 1970. A mobilização dos educadores levou a indicar a docência como eixo da formação dos educadores e uma “base comum nacional” como princípios para a formação dos educadores (SAVIANI, 2012a).

Apesar dos esforços em buscar uma definição sobre a profissionalização do pedagogo, as diferentes indicações e regulamentações a partir da reforma universitária, somadas à formação de professores no nível secundário, mantiveram a confusão no entorno da definição das habilitações, da atuação dos pedagogos e de sua formação nos cursos de Pedagogia, no nível de segundo grau ou em cursos de curta duração.

Assim, Chaves (1986) considerou a última regulamentação, Parecer CFE n. 252 de 1969, uma “opção pelo meio-caminho”, em que um currículo mínimo foi atribuído, mas ainda assim as controvérsias permaneceram, inclusive com a indicação de que os candidatos às habilitações tivessem experiência prévia no ingresso ao curso.

Uma falha que o autor aponta nessa regulamentação, de 1969, é a falta de conteúdo na formação do professor primário. Assim, não há exigências de ensino de conteúdos no nível superior em relação às disciplinas que o professor primário precisaria ministrar, como de geografia, história, ciências e outros. Naquele momento não se falava em educação ambiental

na formação dos pedagogos, mesmo porque a educação ambiental ainda era um movimento bastante relacionado e articulado apenas às ciências ambientais e biológicas. Vinculado às ciências humanas, havia apenas o ambientalismo enquanto movimento social, mas distante da formação acadêmica e do chão da escola.

A partir da década de 1970, Silva (2006) debate que a identidade do pedagogo foi discutida, por meio de propostas e indica, inclusive, que o fato deste debate seguir até hoje demonstra a dificuldade em equacionar o assunto. Assim, a discussão acerca da formação dos pedagogos foi retomada e então, no início da década de 1980, foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, inclusive com a criação de comitês regionais articulados. Com seu fortalecimento, sua abrangência foi aumentando. Contra uma perspectiva tecnicista, o Comitê de São Paulo propôs a formação de professores como educadores, para além da dicotomia entre bacharelado e licenciatura. Isso gerou diversos debates e conflitos entre professores e estudantes e representantes governamentais, gerando uma etapa conclusiva dos trabalhos, culminando na elaboração do “Documento Final” (documento da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador), datado de 1986, sendo uma referência para refletir a formação dos educadores. Contudo, Silva (2006) comenta que o Documento Final não deixa claro onde que seriam formados os professores das séries iniciais da escolarização. A autora considera que o documento não previu a formação destes profissionais no curso de Pedagogia, mas numa formação pedagógica de uma maneira geral para todos educadores.

Apesar disso, com este Documento Final, não houve mais questionamentos sobre a existência do curso de Pedagogia, mas novos e intensos questionamentos continuaram relacionados ao profissional que seria formado e a estrutura do curso. Como o mercado de trabalho não elucidava e nem traçava caminhos para este esclarecimento, a Pedagogia enquanto campo do conhecimento foi a base das discussões (SILVA, 2006).

Isso foi um aspecto bastante importante para a formação dos pedagogos, pois se esperassem a referência do mercado de trabalho, poderia-se sujeitar a estrutura do Curso de Pedagogia e a função do profissional pedagogo à uma lógica mercadológica, de um mercado conflituoso, onde a educação pública e privada, além das abordagens tradicionais, tecnicistas que se encontram em permanente tensão, dão lugar de hegemonia à formação profissional proletarizada e fragmentada. Quando refletimos sobre o sentido de supervisão, inspeção, orientação e administração, por exemplo, percebemos que essas dimensões tomam por base teorias administrativas que buscam um controle do processo produtivo na lógica do atual modo de produção da vida em sociedade.

Essas discussões nos levam a compreender a formação do pedagogo com base nos conteúdos do campo da Pedagogia e não das teorias administrativas, tendo em vista interesses pedagógicos transformadores, sem ceder aos interesses da classe dominante, e tendo como referência os interesses dos “dominados”. No entanto, ao mesmo tempo que tenha ocorrido este avanço em considerar a Pedagogia como campo do conhecimento, diferentes fundamentos embasam diferentes perspectivas pedagógicas, o que também influencia no papel e na identidade do pedagogo a ser formado.

Lembremos, com Rossi (1986), que o papel dos pedagogos está relacionado e contextualizado no fato da escola fazer parte da sociedade dividida em classes, o que nos leva a discutir sobre o compromisso dos pedagogos com essas contraditórias classes sociais. Nesse sentido, entendemos o compromisso do pedagogo com os explorados, ocupando os espaços educativos de maneira crítica e transformadora.

A partir da década de 1990, de acordo com Silva (2006), as discussões se deram em torno de diretrizes gerais para a formação de educadores e indica que, com a LDB de 1996, novas questões que influenciariam na identidade do pedagogo foram apresentadas. Silva (2006) critica que na LDB poderia haver embutida uma tendência à extinção do curso de Pedagogia, ao se manter a possibilidade de formação de professores para os anos iniciais da escolarização nos cursos Normal de nível médio. Além disso, lembremos que essa LDB criou os cursos Normal Superior.

Para debater a formação de educadores a ANFOPE teve uma direção, no final da década de 1990, de debater a formação inicial e continuada, carreira, salário e outras condições de trabalho dos educadores. Assim, a ANFOPE também se posicionou em relação ao principal *locus* para a formação dos educadores: as IES, evitando a fragmentação de habilitações. Além disso, também indicou eixos norteadores de uma “base comum nacional”: sólida formação teórica, unidade entre teoria/prática, gestão democrática, compromisso social e ético, trabalho coletivo e interdisciplinar, articulação entre formação inicial e continuada (SILVA, 2006).

Ainda sobre essas questões, Libâneo (2011) discute que as diferentes atividades e possibilidades de atuação profissional do pedagogo não são de mesma natureza do que as dos professores, que exigem uma formação que envolve a docência, mas não somente ela. Consideramos que a questão de Libâneo (2011) “que destino os educadores darão à pedagogia?” é importante e atual, pois a definição da identidade do pedagogo e sua formação ainda é um terreno movediço. Isso se deve a diferentes concepções de formação de professores, com fundamentos distintos. Alguns se pautam no mercado de trabalho do profissional pedagogo para pensar sua formação e profissionalização, enquanto que outros refletem sobre as demandas

imediatas da organização atual da escola pública, e, ainda assim, há uma contribuição da perspectiva hegemônica das pedagogias do “aprender a aprender”, que Saviani (2011) remete às ideias pedagógicas escolanovistas, analisando o atual e evidente processo neoescolanovista. Lembremos que na perspectiva neoescolanovista o professor atua como *auxiliar* do aluno, que exige, no contexto social e econômico contemporâneo, estar atualizado para ampliar cada vez mais a esfera de empregabilidade.

Ou seja, se adaptar – submetendo-se - à empregabilidade – sem questionar as relações de trabalho que se estabelecem neste momento de crise em muitos países pelo mundo - é um movimento econômico e internacional que também se vê presente nas políticas públicas de atuação e na formação do pedagogo. O Relatório Jacques Delors é um documento da UNESCO que reforça esse movimento, ao afirmar que a escola precisa proporcionar o aprender a aprender a reaprender, para que os alunos se adaptem, com maior facilidade, ao mundo do trabalho.

Neste sentido, Libâneo (2011) discute que

[...] a sociedade foi se tonando cada vez mais “pedagógica”, enquanto a quantidade e qualidade profissional dos pedagogos foram diminuindo. O movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores preocupou-se mais com o “curso” e menos com as bases teóricas da Pedagogia. A ênfase na formação do docente reduziu o peso da formação pedagógica teórica mais aprofundada. Por sua vez, os pedagogos que participaram desse movimento ou cederam ao discurso ora sociologizante, ora psicologizante ou sua participação foi tão pequena que seu discurso teórico quase foi silenciado [...] (LIBÂNEO, 2011, p. 153).

Formar pedagogos considerando o campo de atuação profissional apenas como a docência, é restringir sua atuação, como nos mostra Libâneo (2011) ao argumentar no sentido da Pedagogia como ciência da educação, considerando outras atividades que o educador-pedagogo pode desenvolver.

No entanto, mesmo compreendendo a atuação do pedagogo de forma ampliada, é necessário refletir sobre a importância de formar o pedagogo-professor, pois compreendemos que para atuar na gestão e administração escolar, é necessário também ser professor. A escola é um espaço *específico* do trabalho pedagógico, que é complexo e bastante diferente da administração empresarial e fabril – trata-se de uma instituição social, e não uma organização social como já argumentamos neste estudo. A realidade da organização das escolas atuais indica um esquema organizacional, com base nas teorias administrativas empresariais e, mais que isso, submetendo o fazer pedagógico às perspectivas tradicionais e/ou técnicas, buscando sempre maior eficiência com maior economia de recursos – a eficiência custo-benefício a qualquer preço. Entendemos que a organização da escola pública atual impede, profunda e

intencionalmente, ações que buscam outra realidade educativa, que respeite os interesses coletivos nas decisões pedagógicas e também organizacionais, cujo objetivo mais preciso seja garantir a formação plena, omnilateral dos estudantes. A escola não pode ter objetivos em si mesma – eficiência e produtividade – mas tem que estar a serviço da formação plena desses sujeitos sociais.

[...] ao adotar métodos de gestão típicos dos negócios em geral, a educação (assim como a saúde, que também se “industrializa”, mercantiliza e financeiriza) equipara suas atividades àquelas, desprezando a natureza de seu trabalho e as implicações políticas, sociais, humanas envolvidas (SANTOS, 2011, p. 18).

Compreendemos que a preocupação administrativa e de gestão são importantes para uma escola, inclusive para que os trabalhadores que nela atuam reflitam sobre o enfrentamento desta organização atual, que as colocam como objetivo central – que a realidade contribui para transforma-lo em único. Isso nos leva a considerar que no processo de formação dos pedagogos, essa preocupação precisa ser traduzida em conteúdos curriculares, mesmo para aqueles que não têm objetivos de atuação como diretor, coordenador e outros cargos de gestão, pois também como professores esses alunos em formação participarão dos conselhos e de outros órgãos colegiados que possuem poder decisório nas escolas, precisando se apropriar também de conhecimentos de administração e gestão.

Assim, nossa argumentação aqui é que tanto o pesquisador em educação como o gestor educacional precisam ser professores, assim como os professores precisam se apropriar de conhecimentos sobre a pesquisa em educação e sobre a gestão educacional. Mas, isso não significa reduzir a formação dos professores, fragmentando sua atuação, de acordo com as exigências de mercado, como vemos hoje a formação em habilitações para Educação Infantil ou para o Ensino Fundamental, por exemplo, que carrega ainda a possibilidade de caminhar no sentido da fragmentação da formação contida nas habilitações da reformulação do Curso de Pedagogia da década de 1960.

Com o auxílio de muito da literatura pedagógica que discute os cursos de Pedagogia, portanto, argumentamos que os pesquisadores e os gestores que não são professores não tem condições teóricas e práticas para atuar na especificidade da gestão escolar e da pesquisa em educação. No entanto, nos preocupa também as ideias defendidas por muitos educadores que participam destas discussões de que o Curso de Pedagogia precisa formar primeira e essencialmente professores. Isso significa que para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, para a gestão e organização escolares, bem como o fazer ciência, o produzir conhecimentos para a educação, serão especialistas, técnicos?

Nossa contribuição para pensarmos a formação e atuação do pedagogo nas escolas rejeita radicalmente a ideia de que ele tem que ser um técnico da educação, assim como a ideia de que atuação do professor dos primeiros anos de escolarização pode ser encarada como técnica, pois não o é, considerando tudo o que já discutimos até aqui neste estudo, especialmente a natureza não-material do trabalho docente. Por isso, consideramos necessário um olhar bastante cuidadoso, que busquemos esclarecimentos e ponderações ao afirmar que o Curso de Pedagogia precisa formar essencialmente professores. Neste sentido, destacamos que formar essencialmente professores é diferente de formar exclusivamente professores. Para nós, o Curso de Pedagogia tem que garantir a todos os pedagogos uma formação sólida, crítica, competente em que a formação *plena* dos educandos, compreendida aqui como um processo de humanização, a função dos professores, seja central.

Assim, não tem sentido recuperarmos a ideia das habilitações, de formar professores para Educação Infantil em um curso, outro curso para formar professores alfabetizadores e outro curso para formar gestores. Pois, caso estas habilitações ou diferentes cursos fossem criados, o que poderia acontecer é que os alunos se concentrariam nos cursos com foco na formação de professores, onde há mais vagas e, com isso, maiores possibilidades de se conseguir emprego, e, como a LDB de 1996 dá margem, os profissionais administradores e de outras áreas poderiam ocupar as áreas gestoras da escola.

Outro risco que se corre ao fragmentar o Curso de Pedagogia criando habilitações, é o de tornar as disciplinas de formação de professores também pragmáticas, impedindo que os alunos se apropriem de fundamentos teóricos em sua formação em nível de graduação, momento ideal de mergulho profundo nos fundamentos clássicos da educação (SAVIANI, 2012a), dificultando assim, inclusive, o conhecimento da realidade concreta das escolas, justificativa usualmente utilizada para o tratamento técnico e pragmático nas disciplinas dos cursos de formação de professores em geral, inclusive o de Pedagogia.

É claro que a alfabetização é um processo muito importante na formação escolar, mas os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como da Educação Infantil, também lidam com diversos outros processos de formação além do letramento e da alfabetização. A educação escolar é, desde muito cedo, ampla e complexa. Além disso, já ponderamos sobre a importância dos conteúdos de administração e gestão escolar na formação de todos os professores, inclusive os de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente quando consideramos os fundamentos da gestão democrática e participativa da escola. Sem os fundamentos teóricos e metodológicos da educação, o professor não terá oportunidade de se apropriar dos conhecimentos necessários para uma atuação crítica

no sentido da transformação da realidade. Da mesma maneira, o diretor de escola e outros cargos de gestão, como o professor coordenador pedagógico, que possui um trabalho de organização escolar junto dos professores e outros funcionários das escolas, lidando também com os alunos, que desconhecem fundamentos pedagógicos do trabalho docente não compreenderá as demandas da realidade escolar. Ao escolher que diferentes modalidades profissionais caracterizem diferentes cursos de formação de profissionais, poderemos estar contribuindo para um movimento de fragmentação e precarização dos trabalhadores educadores.

Silva (2006), debatendo a identidade do Curso de Pedagogia, analisa os decretos e documentos oficiais em relação à formação do pedagogo para traçar o histórico da identidade deste profissional. Assim, ela considera que a identidade foi questionada com as regulamentações da década de 1930, foi projetada com as indicações da década de 1960, foi discutida por meio das propostas a partir daí, e, no fim da década de 1990, foi outorgada por meio do Decreto presidencial nº 3276, de 1999.

Este decreto, somado a outro (nº 3554, de 2000), recuperou a função dos cursos de licenciatura em Pedagogia, derrubando um parecer de 1999, que retirava a possibilidade do curso de formar professores para os primeiros anos de escolarização. Mesmo assim, no início dos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou um documento intitulado “Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior”, ou seja, aprovou orientações gerais para a formação de professores.

Silva (2006) considera que as discussões acerca do Curso de Pedagogia precisam ir além de decretos, indo além do Executivo e do Legislativo, mas atingindo também o CNE. Nas análises da autora, as considerações de alguns conselheiros de sobrepõem às de outros. Não há, portanto, uma linha única de pensamento nas discussões acerca desse tema. Segundo a autora, apesar de não haver consensos em relação a formação desses professores no Curso de Pedagogia, há uma tendência, no CNE, ao fortalecimento do campo da Pedagogia.

Com todos esses conflitos, a definição das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia se deu apenas em 2006 ainda sem superá-los. Estes conflitos permaneceram, o que podemos identificar nas ambiguidades ainda presente nessas Diretrizes (SAVIANI, 2012a). Um exemplo disso é o artigo 14, principalmente o parágrafo 1º que se refere especialmente a formação dos professores licenciados em Pedagogia: “Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados”.

Assim, temos também que, nessas Diretrizes, as vigentes até esse momento, o objetivo da formação dos pedagogos é para exercer a docência “na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”.

Saviani (2012a) analisa criticamente os componentes curriculares indicados nas Diretrizes, considerando-os “tarefas e exortações”, pois considera que são restritas no essencial, isto é, nos conteúdos que faz da Pedagogia um campo teórico-prático, e extensivas no acessório, na “linguagem hoje em evidência”. Segundo o autor, a linguagem da pós-modernidade se destaca nas Diretrizes como diversidade e pluralidade de visões de mundo, por exemplo, que se pautam em singularidades, secundarizando o saber objetivo e universal, além das apropriações ligeiras e superficiais em que os aspectos destacados são meras linguagens, sem envolver qualquer conteúdo.

Apesar da crítica do autor, que entendemos ser uma crítica de fundo, sobre a secundarização dos conteúdos teóricos nos cursos de Pedagogia, entendemos também que muitos desses temas são importantes na formação dos professores e alguns estão relacionados mais diretamente à concepção de mundo dos futuros professores. Não nos debruçaremos sobre esta discussão neste momento, mas recuperaremos este debate no próximo capítulo em que trataremos mais especificamente da formação dos professores, aqui ela aparece como elemento das reflexões acerca do Curso de Pedagogia.

Consideramos aqui, portanto, que a atuação do profissional pedagogo, seu papel, seus fundamentos e fundamentação científica, definido nessas Diretrizes, são frugais e não atendem à complexidade que queremos garantida na profissionalização do pedagogo. As diretrizes não se configuram como um consenso dos pesquisadores do campo, pelo contrário, evidenciam um campo de disputas da área, o que pode ser muito produtivo do ponto de vista do desenvolvimento dos cursos.

Essa disputa aqui se configura, por um lado, na ideia de formar pedagogos como educadores e os outros licenciandos como professores, como se a profissão professor fosse uma atividade técnica e pragmática, enquanto que apenas a formação de pedagogos deveria ter uma sólida formação teórica pedagógica. Por outro lado, onde está a ANFOPE, por exemplo, compreende-se o curso de licenciatura em Pedagogia para formação do profissional pedagogo que vai atuar como pesquisador, professor, gestor e o especialista. Temos também o *Manifesto dos Educadores Brasileiros*, que entendeu necessário um curso de bacharelado para formar o

pesquisador, e, que a formação para atuar nos primeiros anos da escolarização deveria se dar em licenciaturas específicas.

Neste sentido, entendemos que a Pedagogia ainda permanece como um campo de disputas, entre compreensões diferentes do papel do professor e, principalmente do papel do pedagogo na sociedade atual. Libâneo (2006) afirma que as Diretrizes levariam à formação dos profissionais educadores de maneira reduzida, mantendo a imprecisão do campo da Pedagogia e contribuindo de maneira nociva para as condições de funcionamento das escolas na contemporaneidade, contribuindo para sua precarização e continuidade dessa organização que está distante de ser aquela que nossa sociedade – com todas suas características - precisa. O autor defende uma base teórico-crítica para o engajamento nos problemas que ele chama “reais”, relativos às questões concretas da realidade escolar.

Do mesmo modo, Aguiar et al (2006) debatem essas disputas no projeto de formação de professores presentes nas diretrizes curriculares, considerando que elas são de ordem política, epistemológica e pedagógica, evidenciando as dificuldades materiais nas reestruturações dos cursos de Pedagogia nas IES.

Assim, a formação do pedagogo e a constituição de sua identidade baseadas numa sólida formação, podem garantir sua atuação em diversos espaços educativos como professor, pesquisador e gestor. Com isso, podemos entender que é necessário recuperar o debate da formação do pedagogo que se paute também nas contribuições da área de formação de professores, tendo em vista a formação do profissional pedagogo de maneira a uma formação aprofundada tanto em relação à sua competência técnica como ao compromisso político considerando a identidade de classes daqueles que hoje estão na escola pública.

5.3 A formação de professores e a formação do pedagogo intelectual crítico

Iniciando a reflexão, é importante estabelecermos a relação entre a organização universitária e a formação de professores, entendendo que os desafios na formação destes profissionais são vários e demandam uma solução coletiva e em diversas instâncias para avançar em seu desenvolvimento. Destacamos que, com a “Declaração de Bolonha”¹⁷, declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha, Itália, em 1999, o Ensino Superior brasileiro teve influências dos princípios e implicações deste documento.

¹⁷ Documento em português disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf> Acesso em 02 ago 2016.

De acordo com a Declaração, a Europa produziria conhecimento e estabeleceria o processo educativo no sentido de formar as pessoas para atender as demandas do contexto de globalização, com a competitividade e a tecnologia que se exige para isso. As premissas que nortearam as atividades do Ensino Superior foram no sentido de promover maior empregabilidade por meio do diploma, tempo menor para formação na graduação e na pós-graduação e a validação acadêmica de novas resoluções de problemas. Os ajustes das universidades foram feitos neste sentido (ALMEIDA, FÁVERO, TONIETO, 2015).

As universidades brasileiras estão seguindo, nos últimos anos, uma trajetória semelhante à trajetória das universidades dos países centrais, de formação para a competitividade e inovação, o que significa em uma produção organizada pelo toyotismo¹⁸, com a qualificação profissional para a adaptação às diferentes ocupações necessárias nas organizações. A formação de professores nas IES se mostra um aspecto fundamental neste contexto.

É importante discutirmos como a formação de professores vem se constituindo e se consolidando como um campo de pesquisas da educação. Até a década de 1990, as pesquisas em formação de professores tinham variadas temáticas, realizando pesquisas pulverizadas, o que dificultava a identificação do campo. Da década de 1990 até os primeiros anos de 2000, a metodologia de pesquisa em formação de professores teve maior atenção, mas algumas fragilidades permaneceram como em relação à fundamentação teórica e ao objeto da pesquisa em formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2013).

Neste contexto, podemos também estabelecer a relação entre a LDB e a mudança nas pesquisas e na formação de professores. Antes da LDB, de 1996, o processo de proletarização da profissão docente, as relações entre “disciplinas de conteúdos e disciplinas pedagógicas”, entre teoria e prática e entre bacharelado e licenciatura eram temas recorrentes, embora ainda sejam discussões inconclusas e que, por isso, são demandas da pesquisa sobre formação de professores na atualidade. Após a aprovação da LDB, a formação do professor pesquisador

¹⁸ De acordo com Antunes (2002), o toyotismo, ou modelo japonês, está em expansão em uma escala mundial. Este modelo de produção de mercadoria foi iniciado na indústria automobilística “Toyota”, proporcionando produção ágil. O controle dos trabalhadores se deu por meio do controle do sindicato, instaurando o “espírito Toyota” ou “Família Toyota”, em que o papel da meritocracia é cada vez maior, justificando a “flexibilização” dos trabalhadores. Ou seja, como os trabalhadores controlaram os movimentos reivindicatórios, no taylorismo e no fordismo, direcionariam o funcionamento das empresas por iniciativa, imaginação e capacidade de cooperação.

Saviani (2002) explica que, sob a inspiração do toyotismo, a organização escolar, o trabalho docente e o investimento torna-se diversificado e flexibilizado, o que implica em um voluntariado ou na entrada das “organizações sociais”, buscando o máximo de produtividade com gastos mínimos. Assim, o Estado não mais se responsabiliza pelo investimento, mas pela fiscalização, sob o nome de “avaliação institucional”, com mecanismos de controle cada vez maior.

ganhou força e, com novas diretrizes para os cursos de licenciatura, críticas são realizadas ainda em relação às normas legais para formação (DINIZ-PEREIRA, 2016).

No período de 1990 a 1996, em pesquisa realizada com levantamento de teses e dissertações produzidas no período, foi constatado que não houve um aumento significativo de estudos sobre formação de professores, sendo que a concentração da produção científica se deu no tema formação inicial (ANDRÉ, 2002).

No entanto, em pesquisa realizada acerca da formação dos profissionais da educação, envolvendo trabalhos produzidos no período de 1997 a 2002, foi constatado que houve crescimento de 90% na produção de dissertações e teses sobre formação de professores em relação ao período de 1990 a 1996. Do total das pesquisas realizadas de 1997 a 2002 sobre formação de professores, 22% delas eram sobre a formação inicial, dos quais 32% eram sobre a formação inicial no curso de Pedagogia (BRZEZINSKI, 2006).

Já em relação ao período de 2003 a 2007, o levantamento de teses e dissertações produzidas indicou que 16% do total das teses e dissertações analisadas eram sobre a formação inicial, das quais 40% diziam respeito à formação inicial no curso de Pedagogia (BRZEZINSKI, 2014). Estes dados nos revelam que a formação de professores vem se mostrando um campo importante de pesquisas e que ainda precisa de mais estudos para sua compreensão, possibilitando entender a realidade da formação dos profissionais da educação.

A partir destas pesquisas, podemos perceber que, a partir dos anos 2000, o foco da produção científica passou a ser sobre práticas, saberes e representações dos professores da Educação Básica. Em contraposição a esse foco, é importante que não sejam deixados de lado dois temas fundamentais para pensarmos sobre a formação de professores. Assim, ainda existe a necessidade de se produzir conhecimentos acerca da formação inicial dos professores e de considerar que as mudanças nas condições de trabalho do professor e na organização escolar são exigências para uma formação humana mais aprofundada (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). A formação inicial de professores da Educação Básica constantemente atualizada e sistematicamente aprofundada é fundamental para entendermos os complexos que a envolvem. Assim, é importante que pesquisas tragam sínteses de áreas e temas relacionados à formação de professores, bem como contradições e confrontos, com fidelidade conceitual, processo bastante desafiador (GATTI, 2014).

Severino (2003) discute a formação de professores no contexto brasileiro e algumas de suas problemáticas. O autor considera que os graduandos não se apropriam dos conteúdos científicos proporcionados nos cursos de formação de professores de maneira desejável no Ensino Superior; outra problemática que o autor levanta diz respeito ao estágio e aos

componentes curriculares de prática de ensino, que são desenvolvidas de maneira precária e permanecem na superficialidade; o terceiro aspecto que o autor aborda é relativo à falta de conhecimento da realidade concreta escolar pelo aluno, sem criticidade. Estas problemáticas contribuem para a ampliação do trabalho dos professores como técnico.

Neste sentido, podemos refletir também acerca do currículo dos cursos de Pedagogia, que geralmente são fragmentários, em um conjunto disciplinar disperso. Sobre a composição curricular de grades curriculares de 71 cursos de Pedagogia, 21% das disciplinas são de fundamentos da educação; 15,5 % de conhecimentos sobre os sistemas educacionais; 28,9% sobre formação profissional específica e 11, 2% sobre diferentes modalidades e níveis de ensino. O restante da carga horária curricular está ligado à atividades complementares, à pesquisa e trabalho de conclusão de curso e a outros temas (GATTI; BARRETTO, 2009).

O desafio da composição curricular no curso de Pedagogia ainda é motivo de grandes debates e poucos consensos na área. Um debate usual é a relação entre conteúdos didático-pedagógicos e conteúdos culturais-cognitivos, como denominou Saviani (2012a) para entender a discussão. Saviani avança no sentido de compreender que os enfoques trazidos por esses dois “modelos” são importantes na formação do pedagogo e direciona para a superação dos dois modelos por meio da incorporação tanto de conteúdos didático-pedagógicos como de culturais-cognitivos na formação do pedagogo, propondo uma formação mais orgânica, integral, o que exigiria um curso mais longo para uma formação do pedagogo com maior rigor e aprofundamento.

Refletindo sobre uma possível agenda das pesquisas em formação de professores são apontadas algumas recomendações:

Uma definição clara e consistente de termos; Descrição completa dos métodos de coleta e análise dos dados e dos contextos em que as pesquisas são conduzidas; Situar a pesquisa em termos de referenciais teóricos claros; Deve-se prestar mais atenção em relação ao impacto da formação de professores sobre o “aprender a ensinar” e sobre as práticas dos professores; Desenvolver pesquisas que consigam relacionar a formação docente ao aprendizado dos estudantes; Desenvolver formas de melhor avaliar o saber docente e a “performance”; Desenvolver pesquisas sobre a formação de professores de diferentes áreas do conteúdo escolar para se discutir semelhanças e especificidades dessa formação; Desenvolver pesquisas sobre programas de formação de professores por meio de estudos de caso “mais aprofundados” e “multi-institucionais” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 151).

Neste sentido, podemos refletir sobre os múltiplos fatores acerca da profissão professor, que estabelece o vínculo entre a prática social docente e a formação de professores. Diniz-Pereira (2011) indica que o modelo de formação de professores baseado na racionalidade

técnica e seu necessário enfrentamento, a identidade do professor, e “falta de prestígio” são todos aspectos que representam a crise da profissão professor, e que não podem deixar de lado a indissociabilidade entre formação de professores e condições de trabalho do professor, evitando as ideias de culpabilização por conta da formação sem qualidade e vitimização por conta das condições de trabalho.

Para entendermos esse quadro da formação de professores, Martins (2010) traz reflexões acerca do legado do século XX para a formação de professores. Segundo a autora, as ideias pedagógicas foram se configurando no sentido de atender, cada vez mais, aos interesses do capital, configurando então nas perspectivas pedagógicas do “aprender a aprender” e na “pedagogia das competências”, tendo em vista o individualismo no processo pedagógico. Cada vez mais, a lógica de mercado incorporou a educação como mais um bem de consumo. Da mesma maneira, a formação de professores também é compreendida como uma mercadoria, revelando a necessidade pragmática do mercado na ação dos professores: o saber fazer, bastante pautado na realidade técnica, procedimental.

Duarte (2010a) considera que o contexto ideológico traz um predomínio da visão de mundo pós-moderna, em que alguns princípios são defendidos nas propostas pedagógicas hegemônicas e que se tornam dominantes também a formação dos professores. Um princípio que as perspectivas pedagógicas hegemônicas carregam é que não se tem a perspectiva de superação da divisão social do trabalho. Assim, estas perspectivas se mostram bastante idealistas. “Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social” (DUARTE, 2010, p. 35). O “relativismo epistemológico”, evitando a universalidade e a objetividade do conhecimento, entendendo que existem apenas singularidade, também é um princípio que passam nas perspectivas epistemológicas dominantes (DUARTE, 2010). Entendemos que a singularidade é uma dimensão importante da formação de professores, contudo, desvinculada da relação com a universalidade, permanece enquanto narrativas, que passam a negar o conhecimento científico. Da mesma maneira, a subjetividade é uma dimensão fundamental do ser humano, que permanece em uma perspectiva idealista se desvinculada da realidade objetiva e de suas múltiplas determinações. A subjetividade humana é reflexo psíquico da realidade, das condições objetivas, ou seja, é a imagem subjetiva da realidade objetiva, por meio do sistema funcional que constitui o psiquismo. Isso depende da natureza da atividade que é realizada de acordo com demandas concretas. Esta imagem não é cópia mecânica do real, a fidedignidade da imagem é conquista do sujeito frente a sua apreensão do objeto (MARTINS, 2013).

Assim, compreendemos que a formação de professores tem como perspectiva hegemônica, nos espaços de formação continuada e de formação inicial, a concepção de professor reflexivo e professor pesquisador (ANDRÉ, 2002). Estas perspectivas realizam uma crítica à racionalidade técnica.

É importante destacarmos que as reformas educacionais e políticas que aconteceram no fim do século passado e início do atual tem alguns documentos “símbolo” do espírito ideológico que perpassa diversos âmbitos da educação contemporânea, inclusive a formação de professores. A partir destes documentos, não era interessante a formação de professores no modelo “tradicional”, pois estaria obsoleto para as novas demandas do novo século XXI.

Um desses documentos ficou conhecido como “Relatório Jacques Delors”¹⁹, que traz, em relação à formação de professores na universidade, a adaptação às necessidades da realidade socioeconômica e a cooperação internacional. Aspectos que podemos identificar com o investimento do Banco Mundial e adequando a formação inicial para as demandas do mercado, com uma duração menor e a proposta de educação a distância, baixando os custos da formação de professores (MAZZEU, 2011).

Frente ao modelo tradicional de professor, outros modelos foram sendo propostos, de acordo com as demandas sociais e econômicas e foram sendo apropriados por documentos oficiais, por pesquisadores do campo, travando um debate importante acerca das diferentes propostas de formação de professores, indicando possibilidades sobre qual professor é necessário ser formado.

Contreras (2012) realiza a discussão acerca dos modelos profissionais de professores. O professor como profissional técnico tem o enfoque de sua prática profissional na solução de problemas de maneira instrumental, por meio da aplicação de um conhecimento técnico. O professor, neste caso, aplica uma solução produzida para solucionar um problema já formulado. Ou seja, alguns métodos são implementados para conquistar objetivos, de maneira eficaz e eficiente. O professor tomaria um posicionamento supostamente neutro ou imparcial. Afirmamos que é supostamente neutro, pois sabemos que as diferentes esferas da prática social sempre trazem implicações intencionais e estas intencionalidades estão guiadas por diferentes concepções ideológicas, mesmo quando afirma-se “neutra”.

A importância dada ao conhecimento científico, ao conhecimento produzido sistematicamente, é um aspecto bastante importante na formação e na fundamentação do

¹⁹ Este relatório no Brasil teve o título “Educação: um tesouro a descobrir”. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acesso em 06 ago 2016.

trabalho docente. Contudo, utilizar a ciência de maneira técnica, prático-utilitarista, sem compreendê-la como produção de conhecimentos sobre a realidade concreta, em uma perspectiva histórica, com diferentes ideologias, é um limite da perspectiva, por meio de uma lógica formal de entender a realidade por meio das relações entre causa e efeito.

Assim, a racionalidade técnica carrega uma hierarquia quanto ao valor do conhecimento profissional. Em primeiro lugar, nesta perspectiva, temos o conhecimento técnico e teórico e em segundo lugar o conhecimento acerca do fazer, de acordo com Contreras (2012). É importante problematizarmos que este conhecimento técnico valorizado, na realidade, tem um cunho bastante tecnicista e a prática é compreendida no sentido imediato, de aplicação direta. Não que esta aplicação não seja importante na racionalidade técnica, mas ela é invariavelmente atrelada à técnica. Caso a prática não tenha “dado certo”, o problema está na técnica que não foi bem compreendida nem bem “aplicada” pelo professor, por exemplo. Com isso, podemos entender que é uma perspectiva produtivista e reprodutora.

O professor como profissional reflexivo tem seu conhecimento da prática profissional na ação, sua formação se dá no fazer. A reflexão se dá sobre a experiência prática do professor refletindo sobre a finalidade do trabalho. As tarefas que são colocadas para a execução do professor têm um questionamento, ou seja, o professor faz parte da realidade, não é “neutro”, não se coloca como um agente externo à sua ação profissional, porém permanece na realidade imediata que vive, com um conhecimento embasado na experiência cotidiana. Para conseguir avanços profundos na prática profissional do professor, com transformações, o embasamento teórico é fundamental (CONTRERAS, 2012).

A base deste modelo de professor é a racionalidade prática. Em contraposição à racionalidade técnica, que submete a prática à teoria tecnicista, a racionalidade prática considera que “[...] o conhecimento não precede a ação, mas, sim, *está na ação*” (CONTRERAS, 2012, p. 119, destaques do autor). Assim, a racionalidade prática é um conhecimento na ação, e a reflexão na ação diz respeito a buscar na ação os caminhos para atuação profissional. Percebemos que, enquanto na racionalidade técnica há um enfoque generalista, ao propor técnicas que precisam ser generalistas ao ponto de solucionar toda e qualquer problema que surja na prática; na racionalidade prática, o enfoque é nas singularidades de cada ação na realidade, de cada condição particular. A reflexão do professor é mediada pela prática, valorizando a situação por ela mesma.

Como afirmamos no capítulo anterior, ao debatermos a Pedagogia como ciência da educação ambiental, o cotidiano é uma dimensão concreta e que faz parte da realidade de todos,

inclusive se configura como um saber. Contudo, entendemos que para a formação e atuação de professores, as objetivações para si são fundamentais.

Não podemos deixar de refletir sobre as demandas do contexto político e econômico que trazem implicações para a formação de professores. Muitos dos modelos de professor propostos como objetivo da formação se adequam e se adaptam muito bem às demandas das relações de produção dentro do capitalismo, em consonância às propostas pedagógicas que foram sendo implementadas nos discursos oficiais, como o tecnicismo a partir da década de 1970, por exemplo (SAVIANI, 2011a).

Assim, podemos também identificar a “crise sem mudança” pela qual passa a formação de professores, mudanças realizadas se deram somente para manter o antigo modelo de formação de professores (GATTI, 2010). Assim, o “novo perfil profissional” observado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica foi criado (BRASIL, 2002).

No documento é possível identificar algumas ideias que nos remetem à formação de professores reflexivos, com alguns aspectos de professor técnico incorporados. O item IV – o aprimoramento em práticas investigativas do Artigo 2º, está relacionado ao professor reflexivo, pesquisador de sua própria prática, que procura em sua experiência cotidiana pensar e refletir sobre o enfrentamento da realidade de seu trabalho. No item III do Artigo 3º, a perspectiva de professor pesquisador também pode ser identificada. O item I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso do Artigo 3º faz referência à necessidade de formar no licenciando a capacidade técnica de resolver problemas de maneira eficaz, características de um professor técnico. Nos subitens a) e b) do item II do Artigo 3º, torna-se mais evidente a formação do professor para se adequar ao “ambiente em que atuará”, reiterando a perspectiva do professor técnico (BRASIL, 2002).

O documento envolve conteúdos da racionalidade prática e da racionalidade técnica. Da mesma maneira que os diferentes modelos de professores tiveram sua ênfase em diferentes momentos na história, verificamos os modelos técnico, reflexivo e de professor pesquisador muito atrelado às perspectivas pedagógicas que Saviani (2011) coloca como neotecnicismo e neoconstrutivismo, na contemporaneidade.

Assim, precisamos enfrentar as propostas construtivistas inclusive na formação de professores, que dá um caráter instrumental para a teoria, principalmente ao relacionar uma pretendida “relação entre teoria e prática”. A óptica oficial não permite uma reflexão crítica sobre a realidade educacional (MAZZEU, 2011). Na formação de professores, atitudes e procedimentos compõem os conteúdos, numa perspectiva construtivista. O significado dos

conhecimentos é negociável conforme as demandas das diferentes subjetividades (ARCE, 2000).

A ideologia é um dos aspectos da realidade importantes para entendermos o processo educativo e da formação de professores. De acordo com Silva (2002, p. 147), a formação dos pedagogos se mostra um campo de disputas, considerando os diferentes fundamentos e propostas ideológicas, e, por isso, requerendo uma avaliação rigorosa da ideologia colocada em suas fundamentação teórica e propostas.

As ações e as concepções da formação dos professores, seus conhecimentos e seus saberes fazem parte e estão relacionadas a diversos outros posicionamentos e determinações políticas, econômicas e sociais. Muitas concepções hegemônicas de formação de professores colaboram para a manutenção da ideologia dominante, que assistimos seu aprofundamento no contexto atual.

É importante considerarmos ainda que “[...] o poder da ideologia não pode ser superestimado. Ele afeta tanto os que negam sua existência quanto os que reconhecem abertamente os interesses e os valores intrínsecos às várias ideologias [...]”. Assim, entendemos que as diferentes ideologias são conflitantes e estão relacionadas ao conflito social. (MESZÁROS, 2014, p. 64).

A ideologia e suas determinações afetam toda a consciência social, e são dependentes da materialidade. Mészáros (2014, p. 472, grifos do autor) considera que a ideologia prevalece graças à “[...] vantagem da *mistificação*, por meio da qual as pessoas que sofrem as consequências da ordem estabelecida podem ser induzidas a endossar, “consensualmente”, valores e políticas práticas que são de fato absolutamente contrários a seus interesses vitais”.

Neste sentido, é importante refletirmos também problematizando a relação entre a ideologia e o senso comum. Muitas vezes, o senso comum da classe subalterna é tratado de maneira estritamente ideológica, sendo que há uma “[...] profunda *afinidade estrutural* existente entre as mistificações e inversões práticas, por um lado, e suas conceituações intelectuais ideológicas, por outro” (MÉSZÁROS, 2014, p. 479, destaques do autor).

Assim, Mészáros discute a ideia de passividade do senso comum das massas, indicando que existe seu papel ativo. Este papel ativo tem uma relação com a ideologia crítica diferente da relação estabelecida com a ideologia dominante. Por isso é que a ideologia crítica estabelece uma “luta árdua”.

Em circunstâncias normais, devem lutar não apenas contra seus adversários ideológicos especializados, mas também, o que é muito mais desalentador, contra a “aliança profana” entre o “senso comum” e a ideologia dominante sustentada pela *evidência prática* das estruturas materiais estabelecidas, em

cujo interior as pessoas têm de reproduzir as condições materiais e culturais de sua existência e “sentir-se à vontade como um peixe dentro d’água” (MÉSZÁROS, 2014, p. 482, destaques do autor).

Este é um desafio que emerge das perspectivas de formação de professores que se pautam em uma “epistemologia da prática”, que entendem que os professores precisam aprender fazendo, sob o lema *learning by doing*, atendendo às demandas econômicas do produtivismo e da eficácia. Uma perspectiva formativa de professores que traz soluções pragmáticas para problemas imediatos do cotidiano da realidade escolar é muito atrativa. É importante nos lembrarmos do que Mézáros considera acerca dos momentos de crise. Ele entende que as crises estruturais podem se configurar como ótimas oportunidades para que haja a intervenção política consciente no “envolvimento da massa”. A tendência do “senso comum” é no sentido da reprodução, pois é parte integrante da realidade da ideologia dominante.

Por isso que podemos entender que “a consciência social prática não deixa de ter uma ideologia” (MÉSZÁROS, 2014, p. 64). Assim, podemos considerar que as pessoas em suas ações, em sua consciência social prática, tomam perspectivas ideológicas que coordenam suas ações e estas ações podem estar vinculadas

Sendo a ideologia a consciência prática inevitável das sociedades de classe, articulada de modo que os membros das forças sociais opostas possam se tornar conscientes de seus conflitos materialmente fundados e resolvê-los pela luta, a questão realmente importante é a seguinte: os indivíduos, equipados com a ideologia da classe a que pertencem, estarão ao lado da causa da emancipação, que se desdobra na história, ou se alinharão contra ela? A ideologia pode (e de fato o faz) servir a ambos os lados com seus meios e métodos de mobilização dos indivíduos que, por menos que o compreendam com clareza, necessariamente participam da luta que se desenrola (MÉSZÁROS, 2011, p. 1032, destaques do autor).

As circunstâncias contemporâneas, muitas vezes, colocam determinações que se fazem necessárias de serem enfrentadas e não apenas negadas. A ideologia está relacionada também ontologicamente ao ser social. Refletindo sobre a formação e a ação dos professores, a condição de proletarização da profissão pode se dar por meio do controle ideológico e ético (TOZONI-REIS, 2012).

Os fundamentos ontológicos de Lukács, como na obra *Ontologia do Ser Social*, nos ajuda a compreender uma dimensão ética que pode envolver a formação dos professores. Esta dimensão ética não se refere apenas à particularidade dos sujeitos, se dá também no sentido da universalidade. Não é apenas uma questão subjetiva, mas também a necessidade histórica que coloca a necessidade concreta de superação destas circunstâncias. É importante destacarmos

que o ser humano tem potencial reprodutor e criador, dando continuidade à realidade posta e transformando esta realidade.

A ética faz referência a princípios e normas, que são buscados mais comumente pela filosofia, que buscam distinguir o bem e o mal, enquanto que a moral diz respeito a costumes e ações consideradas corretas em uma comunidade (SAVIANI, 2014). É importante destacar que também não entendemos a dimensão ética como conjunto de normativas e regras da perspectiva tradicional, mas consideramos que a esfera universal é importante para a compreensão da ética. Num modelo de professor tradicional, a dimensão ética se restringiria a obedecer regras pré-estabelecidas, entendendo o “bem” e o “mal” como dados e indiscutíveis, no seio da moral tradicional e conservadora.

Ao realizar a crítica da compreensão que Lukács faz da ética, tentando estabelecer unidade com a política, Mészáros (2011, p. 499) nos alerta que um discurso acerca da ética e moral socialista precisa estar articulado a uma estratégia política, considerando o que aprendemos com a história recente. Assim, principalmente no contexto de crise estrutural, a ética precisa ter um sentido político, “[...] contemplando a constituição de uma unidade potencial da política e da ética no empreendimento prático de superar o poder da tomada de decisão política alienada dos indivíduos sociais, no espírito do projeto marxiano” (MÉSZÁROS, 2011, p. 500).

Assim, a ética marxista não diz respeito apenas a iniciativa particular livre, mas também nas condições objetivas e possíveis de ação coletiva, coerente de enfrentamento das relações de produção que implicam na alienação (BUENO, 2011). Neste sentido, podemos entender que o compromisso ético da educação na atuação profissional dos professores também se revela como um compromisso político. No entanto, “esse compromisso ético da educação, que se estende ao exercício profissional dos educadores, por assim dizer, se acirra nas coordenadas histórico-sociais em que nos encontramos” (SEVERINO, 2003, p. 83). Ou seja, as condições de trabalho extremamente precarizadas promovem condições de existência alienadas e alienantes de tal forma que possibilitam uma vivência cultural empobrecida.

Relacionando a ética à educação, Saviani (2014) considera que a mediação entre a ética e o ser humano se faz por meio da educação, possibilitando que a consciência da dimensão ética seja assumida e as relações disso na sua vida em sociedade, entendendo que a ética não se limita ao espectro individual-subjetivo da vida. Assim, a sociedade atual tem uma ética relacionada a valores que dão base à sociedade burguesa, que precisa ser problematizada e contraposta a outra ética, tendo em vista uma sociedade mais igualitária. Podemos entender que a ética está bastante vinculada a dimensão ideológica e política.

“Enquanto os partidos e seus intelectuais permanecerem na esfera do econômico, da burocracia e do populismo, não haverá o salto para a esfera ético-política, a única em que é possível pensar o país como um todo e em condições de universalizar direitos” (SEMERARO, 2006, p. 388). Por isso o compromisso ético na formação dos professores precisa estar articulado ao compromisso político.

Em sua essência, a função social do professor envolve as dimensões política e técnica. Técnica no sentido de ter a competência necessária para proporcionar a instrumentalização dos estudantes e compromisso político para a formação política e de militância dos estudantes. O maior desafio é enfrentar o imperativo objetivo que comumente se é colocado de se adequar e principalmente adequar os filhos da classe trabalhadora. Entendemos, portanto, que a dimensão ético-política precisa fazer parte da formação da consciência social do professor.

Pode-se empregar a expressão “catarse” para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origens de novas iniciativas. A fixação do momento “catártico” torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético (GRAMSCI, 1999, p. 314-315).

Ponderamos que esse processo é longo, trabalhoso e precisa partir das condições materiais para que alcancemos a “catarse” e, para isso, é necessário a “atividade prática coletiva” (Gramsci). A consciência tem uma relação de movimento e de contradição com a atividade. A consciência e a atividade são dimensões diferentes, que possuem suas identidades, se constituem em um movimento e são internas entre si. Refletindo sobre a relação entre estas duas dimensões, podemos entender que a atividade é o polo preponderante nesta relação. Apesar desta afirmação, ressaltamos que não entendemos que a dimensão ontológica do ser social não faça parte desse processo, pelo contrário, como destacamos, compreendemos que é uma dimensão fundamental. Apenas colocamos a atividade elevada para compreendermos que a produção material de um tempo histórico é dominada por certa classe e que as determinações históricas são fundamentais. Ou seja, o pensamento hegemônico é determinado pela classe dominante.

Neste sentido, na sociedade do capital, ideologias são produzidas com objetivo maior de reproduzir esta sociedade. A realidade da sociedade capitalista é constituída por contradições, assim a ideologia também constitui e possui contradições. Considerando isso, é

possível refletir a que a formação dos professores envolve ideologias. Estas ideologias têm suas contradições e é necessário a transformação das circunstâncias para enfrentá-las e superá-las.

Assim, podemos compreender as perspectivas de formação de professores no contexto de disputas ideológicas, inclusive na educação. “A pedagogia das competências aponta para a mesma direção do aprender fazendo, da resolução de problemas e do espírito pragmático” (DUARTE, 2010, p. 42). Por exemplo, na perspectiva da racionalidade técnica o professor é compreendido como um técnico que aplica teorias e fórmulas prontas com o objetivo de solucionar os problemas imediatos que emergem da realidade (CONTRERAS, 2012). A concepção de professor reflexivo critica a racionalidade técnica como base para a atuação profissional docente e propõe resgatar o aspecto reflexivo da profissão docente. Enquanto que na concepção de professor técnico, a resolução pragmática dos problemas que emergem da realidade profissional cotidiana; na concepção do professor reflexivo, a reflexão do professor se dá a partir da ação e na ação (SCHÖN, 1992).

Ainda em relação à perspectiva do professor reflexivo, Lawrence Stenhouse elaborou considerações sobre o professor como pesquisador ou como artista, em que o professor é pesquisador de sua própria prática, investigando os desafios da prática e enfrentando-os por meio das habilidades adquiridas nesta prática, como se fosse um artesão (CONTRERAS, 2012). Assim, tanto a perspectiva do professor reflexivo como a do professor pesquisador, em vários momentos, estão relacionadas à racionalidade prática, ou seja, ao conhecimento tácito, colocando em segundo plano aspectos que estão relacionados a elementos sócio-políticos mais amplos da sociedade, os quais necessitam de uma reflexão teórica fundamentada. Nesta perspectiva, o professor precisa desenvolver saberes no sentido das competências e habilidades necessárias para que ele aprenda na ação. Percebe-se, pois, que na discussão sobre os saberes docentes necessários na formação de professores, o saber experiencial é bastante valorizado nas concepções do professor reflexivo e do professor pesquisador.

Entendemos que a formação de professores precisa ser compreendida a partir da natureza da educação e não da prática por ela mesma (SAVIANI, 2005a). Com base na filosofia da práxis, não haveria sentido separar a teoria da prática, pois estas dimensões têm suas identidades, mas são compreendidas enquanto unidade da realidade. Para Marx e Engels (1974), a práxis é a unidade entre teoria, prática e a transformação social. Com isso, a atividade real, concreta, do ser humano na natureza, teoriza, no sentido da superação das atuais contradições da realidade, e constitui a concreticidade da realidade e da ação social do ser humano.

É importante considerarmos a práxis como prática fundamentada teoricamente como perspectiva da educação e do ensino. A prática desvinculada da teoria resulta em ativismo,

enquanto que a teoria desvinculada da prática é verbalismo, contemplação. A prática possui primazia sobre a teoria, ou seja, a prática é fundamento e finalidade da teoria. É a partir dos problemas e das contradições da prática, que a teoria se desenvolve e, se desenvolvendo, traz ferramentas para a prática e está a serviço dela (SAVIANI, 2005a).

Compreendendo a práxis como atividade humana que transforma as circunstâncias, não faz sentido entender a teoria e a prática como dogma e alienação, respectivamente. Assim, avançar no sentido de superar a dicotomia entre teoria e prática, acrescida da escolha política pela transformação social, é um aspecto importante na formação dos professores.

Contreras (2012), a partir da Teoria Crítica de Giroux, com ressalvas quanto a suas propostas de ações, discute a formação profissional do professor defendendo-a como intelectual crítico. Os professores intelectuais críticos são aqueles que desenvolvem um trabalho junto a seus alunos, envolvendo atividades e discussões sobre a realidade no entorno da escola, refletindo sobre a comunidade, suas demandas e prática social. Assim, de acordo com o autor, é necessário que os professores façam uma crítica da escola e dos alunos frente a uma realidade historicamente produzida, com possibilidades de mudanças no contexto local.

Assim, Contreras (2012) entende que a reflexão residida na racionalidade prática se dá numa dimensão individual do professor. A crítica se pauta na necessidade de se pensar acerca dos conteúdos que envolvem essa reflexão, pois a reflexão por ela mesma poderia estar a serviço da meritocracia, do individualismo, por exemplo. Além disso, a reflexão colocada normalmente está vinculada de maneira restrita à sala de aula, sem considerar dimensões sociais, históricas, econômicas, universais. Contudo, o professor como intelectual crítico também precisa ir além da prática empírica, analisando criticamente as condições de trabalho, tendo em vista uma sociedade mais democrática. Com base em Habermas, Contreras (2012) compreende que a emancipação é a fundamentação para a reflexão crítica contra um sistema opressor. A questão subjetiva das relações sociais é um aspecto fundamental para o intelectual crítico nesta perspectiva. Esses fundamentos guiam a reflexão crítica e o intelectual crítico por um caminho diferente do que dos fundamentos do materialismo histórico dialético, em que os interesses ideológicos estão colocados, e que a neutralidade faz parte de uma ideologia contrária aos interesses da subalternidade, enquanto que Habermas compreende que existe um momento isento de ideologia que precisa compor a reflexão crítica.

Entendemos que Duarte (2010b), por se basear no materialismo histórico dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica, traz uma perspectiva mais revolucionária e avança um pouco acerca do professor intelectual crítico. Estes fundamentos possibilitam uma análise histórica, material, concreta e dialética, considerando as contradições da realidade. Ele indica algumas

características indispensáveis ao professor intelectual crítico. Uma característica fundamental é que o intelectual crítico disponha de uma teoria crítica, que entenda que a sociedade de classes precisa acabar. Outra característica é que o intelectual crítico entende que em seu trabalho a relação entre humanização e alienação estará colocada, estabelecendo a relação entre o gênero humano e o indivíduo no processo pedagógico. A ciência e mesmo a cultura burguesa não podem ser negadas, o professor intelectual crítico tem um compromisso em socializar os conhecimentos universais, auxiliando indiretamente no processo de retirar a ciência e a cultura das esferas privadas trazendo-as para a esfera pública, coletiva. O professor como intelectual crítico, nesta perspectiva, está próximo do que Saviani (2012a) chamou de professor culto, que domina os fundamentos científicos e filosóficos e assim pode proporcionar uma formação aprofundada, crítica, de seus alunos. Com isso, nesta concepção orgânica de formação haveria inclusive cursos de formação de longa duração, proporcionando aos futuros professores um ambiente de rigoroso estímulo intelectual.

Uma questão importante é refletir sobre a formação no Ensino Superior. Considerando a organização da universidade no Brasil, além de algumas de suas determinações, assumimos que o desafio de formar intelectuais críticos nos cursos de formação de professores é grande. Duarte (2010b) considera esta dificuldade entendendo o cotidiano institucional de estrutura guiada pela lógica pragmática e alienada, considerando a superficialidade e o imediatismo como realidade única, desejável e possível.

Newton Duarte considera que a pós-graduação não tem oferecido resistência a esse processo e podemos entender que a graduação e a pesquisa tampouco. A extensão, quando concretizada, ainda pode demonstrar mais possibilidades de resistência, mas a maioria dos projetos vão no sentido de um assistencialismo, como discutimos em relação à estrutura universitária.

Com isso, é importante refletirmos que a formação de professores intelectuais críticos, com esses fundamentos, precisa proporcionar a possibilidade de que os professores tenham este conhecimento da realidade, tenham esta concepção de mundo, para proporcionar uma concepção de mundo aos estudantes cada vez mais desvelada, proporcionando o processo catártico que envolve o ensino e a aprendizagem.

Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção de mundo,

portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído (GRAMSCI, 1999, p. 94 apud DUARTE, 2010, p. 76).

Considerando as contradições em nossas sociedades organizadas sob o modo capitalista de produção, o professor para ser politicamente compromissado com os interesses das camadas trabalhadoras, rompe com a competência técnica que está relacionada a um compromisso político conservador ou ainda com outras propostas de atuação que se alinham a este compromisso. Com o compromisso político no sentido da transformação social, esse professor pode desenvolver sua consciência real em direção à consciência possível (SAVIANI, 2005a).

Compreendendo os fundamentos epistemológicos e ontológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, entendemos ser fundamental a análise dialética da materialidade histórica para realizar uma prática pedagógica transformadora. Da mesma maneira, compreendemos que a concepção de mundo é um aspecto deveras importante na formação dos professores. Neste sentido, podemos entender que a concepção de mundo é uma dimensão importante da formação de professores e que sua compreensão para o trabalho docente, visto sua constituição, desenvolvimento e possibilidade de ir além, entendida ontologicamente, pode auxiliar também no trabalho pedagógico crítico.

A ontologia do ser social revela na educação o próprio movimento de formação humana, sob relações concretas e condições objetivas. Assim, o vir a ser é desenvolvido por meio da relação entre individual e universal pela mediação da educação. (LOUREIRO; TOZONI-REIS, 2016). A ontologia do ser social diz respeito ao salto ontológico do ser social em relação ao ser biológico.

A superação do dualismo entre ontologia e historicidade precisa estar inclusive na relação que o professor estabelece com os conhecimentos científicos, culturais, desenvolvidos historicamente (DUARTE, 2012). Em se tratando da Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto método pedagógico que tem sua gênese no materialismo histórico-dialético, há de se destacar um pressuposto estruturante para a atuação do professor como profissional: a questão ontológica. Para entendermos a questão ontológica, vejamos as contribuições de Duarte (2015) acerca da importância da “concepção de mundo” para a educação escolar.

Esse autor aponta a concepção de mundo como uma categoria ontológica do pensamento marxista, destacando pressupostos importantes das contribuições de Lukács (1979). A ontologia, no âmbito da educação, mais especificamente da educação escolar, é um desafio que se coloca para se pensar a formação dos professores. “O desafio da construção de uma ontologia da educação” (DUARTE, 2012, p. 38) é uma tarefa complexa e vem sendo construída

coletivamente pelos profissionais compromissados em desenvolver a Pedagogia Histórico-Crítica.

Assim, buscamos entender a concepção de mundo a partir do materialismo histórico-dialético. Com isso, o método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica é considerado a partir de uma concepção de mundo como objeto de reflexão ontológica que compreende o indivíduo inserido em uma sociedade que é um "complexo composto de complexos" (LUKÁCS, 1969, p. 16 *apud* DUARTE, 2012, p. 38).

Para defender a concepção de mundo como um elemento estruturante no trabalho pedagógico do professor e em sua formação é preciso levar em conta como o indivíduo percebe sua existência na sociedade. Eis o primeiro desafio que se coloca: despertar como se dá a formação da consciência no indivíduo.

Do ponto de vista do materialismo histórico-dialético, possibilitar a compreensão de sua própria existência significa superar concepções metafísicas e idealistas de mundo. Assim, compreender a existência do ser para estruturar o método pedagógico significa compreendê-lo a partir de uma ontologia que tem como essência o desenvolvimento da sociedade como um processo concreto e contraditório, que é compreendido a partir de uma perspectiva histórica e dialética (DUARTE, 2012).

Contudo, ao trazer a questão de como se dá a formação da consciência nos indivíduos se faz necessário relacioná-la com à formação de professores, no sentido de apontar os conhecimentos necessários à construção da concepção de mundo. Para tanto, é importante considerar a possível atuação na formação do psiquismo do professor em desenvolvimento no Ensino Superior, com vistas à desenvolver uma concepção materialista e dialética de mundo.

De acordo com Martins (2013), a formação da consciência se relaciona com a construção do conhecimento, fato que está diretamente relacionado ao processo de transmissão e assimilação da cultura historicamente elaborada. Não obstante, ao trazer as contribuições da psicologia histórico-cultural para compreendermos a formação do psiquismo, a autora busca sustentação na “premissa metodológica marxiana segundo a qual a prática é o critério de validação do conhecimento”. Compreendendo a prática no sentido marxista, ou seja, como uma prática social e histórica no conjunto das contradições da sociedade, a autora postula que esta premissa é “a raiz da formação do conceito e da própria consciência humana” (MARTINS, 2013, p. 9).

Para elucidar tal premissa no âmbito da formação da consciência por meio da interiorização de signos, Martins (2013, p. 30) recorre às formulações de Vigotski, destacando:

No esteio dessa proposição marxiana, Vygotski (1995) postulou que a atividade humana é primordialmente uma atividade prática, pressupõe o contato prático com os objetos pelo qual é produzida a imagem psíquica e o próprio psiquismo. Assim, a atividade material prática (externa) é primária em relação à atividade mental (interna). Porém, a correta interpretação dessa tese demanda reconhecer que mesmo a atividade externa do homem contém, desde sua gênese, componentes psíquicos internos.

Percebe-se que, *a priori*, existe uma preponderância da atividade prática sobre a atividade mental que, entretanto, não prescinde esta última. Ao contrário, no processo de desenvolvimento do indivíduo observa-se o fenômeno dialético dessa relação, que cada vez mais opera em níveis complexos da etapa de desenvolvimento do indivíduo. Nesse processo de desenvolvimento, “a atividade mental se desprende da atividade objetiva externa, o que ocorre como resultado de sua interiorização” (MARTINS, 2013, p. 30).

O objetivo de trazer essa discussão é de compreender como se constitui a formação da consciência para se desenvolver uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética no processo de formação humana. O desenvolvimento da consciência considera a realidade social concreta do aluno - destinatário -, mas, isso não significa que estamos falando do “aluno empírico, apreendido por quaisquer especificidades ou características aparentes, mas com a afirmação da natureza social destas características” (MARTINS, 2013, p. 297). Impõe-se a necessidade de compreender que o “aluno é entendido como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas” (MARTINS, 2013, p. 297).

Esta primeira contribuição dos fundamentos ontológicos da teoria marxista remete a outro pressuposto importante para se conceber e praticar o método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica: a historicidade, que possibilita compreender o percurso da construção do conhecimento atrelado ao desenvolvimento humano, permitindo que o estudante compreenda sua relação com o universal. Entretanto, como nos adverte Duarte (2015, p. 12), “não se trata do professor dar aulas de materialismo histórico-dialético, mas sim que as bases dessa concepção de mundo podem ser formadas pelo ensino [...]”. Significa proporcionar o desenvolvimento de uma concepção de mundo de maneira direta e intencional.

Outro importante pressuposto a ser considerado ao se discutir o método pedagógico é que os conceitos a serem disponibilizados aos alunos, precisam estar marcados pela luta ideológica que acompanha a luta de classes (DUARTE, 2015). Considerar a concepção de mundo como materialista histórica e dialética no ensino dos conteúdos culturais significa se apropriar do método marxista, ou seja, “da dialética materialista como conhecimento da realidade que só é possível do ponto de vista de classe, do ponto de vista da luta do proletariado” (LUKÁCS, 1974, p. 36). É em decorrência das contradições dessa luta que temos o motor da

história, como resultado das relações ideológicas que permeiam a totalidade envolvida inclusive no Ensino Superior. Neste sentido, o compromisso político que revela as ideologias hegemônicas e seus elementos precisam ser desenvolvidos nos professores em formação.

Portanto, compreendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica não vem como um fundamento para entender as formas universais da cultura, proporcionando o desenvolvimento da capacidade de conhecer a realidade concreta para além das aparências, no sentido da essência dos fenômenos, conhecendo seus aspectos contraditórios, históricos, de maneira crítica e reflexiva.

Loureiro e Tozoni-Reis (2016) tratam da importância da ontologia do ser social para pensarmos a educação ambiental, para pensarmos o modo de ser de determinada sociedade. Neste sentido que entendemos a dimensão ontológica do método, principalmente quando Saviani (2012a) destaca a importância de se discutir a ontologia do ponto de vista marxista, real e objetivamente, no contexto atual em que a perspectiva pós-moderna se coloca evitando toda e qualquer objetividade.

A reflexão crítica, portanto, é um processo importante na formação dos professores, compreendida diferentemente daquela que trata da formação de professores reflexivos ou pesquisadores. Nos distanciamos da ideia de reflexão crítica acerca do levantamento de problemas na perspectiva dialógica. Ou seja, é importante que se entenda que é na atividade que a consciência se torna diretiva no processo. A reflexão frente à processos ideológicos hegemônicos é fundamental para a formação de professores como intelectuais críticos (TEIXEIRA, 2013). Os conteúdos são peças-chave no desenvolvimento desta reflexão crítica, que permite chegar à consciência filosófica. Assim, a relação entre a reflexão crítica e a concepção de mundo é que ela possibilita o desenvolvimento de uma concepção de mundo mais crítica, incrementando-a rumo à consciência filosófica.

A concepção de mundo e seu desenvolvimento por meio da reflexão crítica, no sentido da consciência filosófica envolve um aspecto bastante importante para contribuir com a transformação da realidade: a coletividade. A dimensão coletiva é fundamental no processo formativo da concepção de mundo na formação dos professores como intelectuais críticos. Pretendemos tratar mais da dimensão coletiva no último capítulo deste trabalho.

Com as circunstâncias impeditivas da formação do professor, podemos perceber que o enfrentamento político-ideológico é fundamental. Sabemos que são bastante complicadas as propostas de formação de professores com enfoque na prática, com a justificativa de que a produção teórica em formação de professores é grande, como se formação teórica dos professores fosse aprofundada (FREITAS, 1992).

Os estudantes que estão se formando professores precisam avançar quanto às representações de professores que trazem a partir de suas experiências enquanto alunos na Educação Básica, superando caricaturas e a necessidade de receitas e esquemas do “bom professor”. O conteúdo científico, teórico, aprofundado e consequente é fundamental neste processo.

Consideramos que a articulação entre a formação dos professores no Ensino Superior e sua atuação na Educação Básica é fundamental, no entanto, é necessário discutirmos este aspecto, pois existem variadas e diferentes propostas que tem o objetivo de avançar na relação entre a formação inicial dos professores e sua atuação na escola. Neste caminho, Nóvoa (2013) entende que, historicamente, a educação foi centrada na elaboração do currículo, depois teve o enfoque na gestão escolar e atualmente nas TIC, tendo em vista a substituição dos professores. Assim, o autor entende que é necessário “partir de dentro da profissão”, ou seja, pensar um sistema semelhante ao da formação dos médicos para a formação de professores, com base no exemplo da residência médica.

Assim, esse autor considera necessário refletir sobre as ações que estão sendo desenvolvidas no campo da formação de professores, mas entende que não é favorável o desenrolar das objetivações teóricas em relação à práxis, por exemplo. Ele entende que a formação de professores precisa se concretizar a partir de um problema a ser solucionado: “a ação docente e o trabalho escolar” enquanto pesquisa promotora de práticas neste sentido. Considera também que as propostas teóricas precisam contemplar as necessidades do professor em exercício na sala de aula e que esses professores se apropriem a partir da reflexão sobre seu trabalho.

Segundo Nóvoa (2013), é necessário recontextualizar a escola em seu lugar próprio: um espaço público que abriga diferentes concepções de mundo, mudando, inclusive, a relação entre professores e sociedade. Para isso, ele entende que é necessário desenvolver a capacidade de comunicação do professor para se relacionar melhor. A nova realidade organizacional proposta por Nóvoa (2013) é marcada pela fusão do espaço acadêmico (pesquisa) ao espaço escolar (extensão) e formação de professores. Para isso, é necessário a direção unificada das instituições de ensino de diferentes graus e a aproximação dos estatutos profissionais dos professores e dos universitários. Neste sentido é possível pensar no professor coletivamente, segundo o autor.

Duarte (2003) critica a desvalorização do conhecimento científico e teórico do ideário de Antônio Nóvoa e, neste sentido, afirma:

De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao

exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “reco da teoria” (DUARTE, 2003, p. 620).

Compreendemos que manter a formação dos professores relacionada diretamente à vida escolar imediata contribui para que a educação e a formação de professores sejam vistas como “perfumaria”, como algo a ser desenvolvido na subjetividade, nas experiências pessoais. Entendemos que é necessário que o pedagogo compreenda a escola, mas em sua concreticidade, considerando sua constituição histórica concreta, suas demandas, disputas e função social, perspectiva distante da proposta por Nóvoa (2013).

Assim, indo além da relação entre a formação inicial e a escola, e recorrendo aos fundamentos deste trabalho, entendemos que algumas ações que podem auxiliar no avanço da formação de professores como: Universidade como *locus* privilegiado de formação de professores; formação de professores cultos a longo prazo; Universidades como espaços de pesquisa e extensão proporcionando um ambiente exigente de estímulo intelectual; articulação entre funcionamento das escolas, estágios dos cursos de formação e administração dos sistemas de ensino; recuperação da unidade da atividade educativa no interior da prática social, em que a Pedagogia Histórico-Crítica fornece ferramentas; melhorar as condições concretas de trabalho para os professores como aumento de salários e plano de carreira, além da atuação em uma mesma escola (SAVIANI, 2011b).

Além disso, entendemos também que a profissionalização docente no seio da formação aprofundada do pedagogo intelectual crítico no Ensino Superior, formando o professor culto, vai no sentido da formação de militantes culturais, no sentido que uma política cultural de formação, ampliando a formação cultural dos trabalhadores, que poderá ser realizada nas escolas por meio do professor com profunda consciência de classe (COLAVOLPE; TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2009). Uma residência estudantil ou docente que priorize a formação na prática, poderia reduzir a formação dos professores a prática, o que não contribuiria para a profissionalização do professor e não atende aos critérios de qualidade e formação aprofundada no ambiente universitário que defendemos neste estudo. A residência pensada como fundamentalmente prática esvaziaria teoricamente a formação dos professores, o que iria ao encontro dos processos hegemônicos de formação e atuação dos professores da Educação Básica no Ensino Superior.

Assim, no Ensino Superior o enfrentamento da contradição entre homem e cultura é fundamental, possibilitando a participação plena da vida cultural por todos os membros da

sociedade, inclusive os professores (GAMA, 2015). Neste sentido, recuperamos o que Saviani (2012a) considera acerca dos componentes curriculares indicados nas diretrizes, considerando-os “tarefas e exortações”, pois considera que são restritas no essencial, isto é, nos conteúdos que faz da Pedagogia um campo teórico-prático, e extensivas no acessório, particularmente na “linguagem hoje em evidência”.

Apesar da crítica do autor, entendemos que alguns temas são bastante importantes na formação dos professores e muitos deles estão relacionados à concepção de mundo dos futuros professores. Estas demandas concretas podem “[...] promover a redução progressiva do papel restritivo das determinações materiais herdadas, devem ser a estrutura reguladora da vida social durante todo o período histórico de transição” (MÉSZÁROS, 2011, p. 1062). Entendemos que é fundamental o conhecimento produzido em relação a conteúdos teóricos e práticos historicamente no campo da Pedagogia e que o aprofundamento e mergulho nesses conteúdos são essenciais. Contudo, outros conteúdos são demandas sociais, populares e precisa ser debatido e aprofundado, considerando a contemporaneidade, a realidade concreta em que vivemos. As questões étnico-raciais, de gênero, a educação sexual, a educação especial e, particularmente para nós, a educação ambiental são conteúdos importantes na formação dos pedagogos, pois as demandas populares precisam ser consideradas para compor e fazer parte deste processo de transição.

Em relação a formação dos pedagogos, o fato de lhes serem atribuídas as possibilidades de trabalho na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, na gestão escolar e pedagógica, a dificuldade de organização e desenvolvimento curricular é um desafio que se mostra constantemente na formação de professores pedagogos. As disciplinas optativas geralmente são destinadas às demandas de temas da sociedade contemporânea, como tecnologia, sexualidade, questões ambientais (GATTI; BARRETO, 2009). Podemos problematizar que demandas sociais contemporâneas permanecerem como disciplinas optativas proporcionam a formação de apenas os estudantes que possuem um interesse com a temática, sendo que são aspectos que são demandas da prática social do pedagogo, que precisa ter formação neste sentido para o enfrentamento dessas contradições na escola.

Assim, entendemos que a formação dos pedagogos precisa se pautar por uma perspectiva de formação de professores que enfrente as concepções tradicional, técnica, reflexiva, no sentido do intelectual crítico, tendo em vista que o profissional professor possa atuar na formação e no desenvolvimento humano na Educação Básica, da maneira mais plena possível, formando sujeitos críticos. Para isso, a formação inicial nas universidades públicas é

fundamental, no sentido de avançar na contradição homem e cultura. A educação ambiental é um aspecto essencial na formação dos pedagogos e não é entendida como essencial. Neste sentido, compreendemos a necessidade de discutirmos mais aprofundadamente a formação de professores e a educação ambiental, refletindo sobre qual pedagogo é necessário formar, considerando os desafios da realidade material da vida do trabalhador da educação nesta sociedade.

6 A FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Após a reflexão acerca da pedagogia como um campo científico da e para a educação e sua relação com a educação ambiental, procurando discutir também a constituição do curso de Pedagogia, principalmente no sentido de que sua identidade que envolve e ainda envolve polêmicas, para atingirmos os objetivos deste estudo identificamos também a necessidade de discutir a formação do pedagogo. Essa formação para nós só tem sentido se estiver sob as luzes da produção científica do campo da formação de professores, além da necessidade de compreender brevemente sua constituição e a atual estrutura e organização das universidades públicas – *locus* de formação do pedagogo. Além disso, é muito importante garantirmos que essa formação se dê de maneira aprofundada e rigorosa, pautada principalmente pela sua formação profissional. Com isso, discutiremos, ainda neste capítulo, a produção científica do campo da educação ambiental em relação à formação de professores, entendendo como a formação desses profissionais é proposta no campo, como se dá e como compreendemos que precisa ser desenvolvida.

6.1 A organização da universidade pública e a formação de professores

Para pensarmos a formação inicial dos pedagogos cujo *locus* é o Ensino Superior, iniciemos por analisar a constituição, as modificações e organização deste grau de ensino no Brasil. No entanto, como já indicamos no capítulo anterior, as contradições de fundo encontradas no Ensino Superior público e Ensino Superior privado, nos impedem de considerar como *locus* importante para sua formação essa natureza de IES. Se nos posicionamos radicalmente contra a educação tratada e tida como mercadoria, pois ela é primordialmente formação humana, não podemos considerar conciliáveis dois tão contraditórios *locus* de formação dos pedagogos como educadores ambientais.

É importante considerar aqui que a realidade do sistema de ensino no Brasil é de que grande parte dos professores da Educação Básica, principalmente pública, é formada nas IES privadas. Porém, no sentido de justificar nosso recorte priorizando as IES Públicas, relaciona-se ao fato de que nosso estudo tem entre seus objetivos considerar possibilidades de formação desse educador ambiental, possibilidades essas que, para nós, terão maiores condições de realização nas universidades públicas, além de buscarmos fazer parte das lutas, tendo em vista a conquista de uma universidade pública, popular.

Assim, estão entre nossas preocupações deixar claro o que entendemos como universidade pública: uma instituição que é organizada e mantida pelo Estado (SAVIANI, 2005b). Sabemos que a perspectiva hegemônica no Estado é a burguesa, contudo entendemos que não temos de abrir mão do Estado para a organização das universidades e das escolas públicas que atendam aos direitos e interesses dos trabalhadores, pois ele é um meio importante para que esses direitos e interesses tenham lugar, realizando os embates políticos necessários para que enfrentemos essas contradições.

Sanfelice (2005, p. 91) discute isso e afirma que “o Estado ou o que é estatal não é público ou do interesse público, mas tende ao favorecimento do interesse privado ou aos interesses do próprio Estado, com a sua autonomia relativa”. O autor discute que a educação popular é realizada pela escola pública e que é necessário fazer do Estado o educador do povo. A educação popular a cargo do Estado como é constituído é inadmissível, pois o Estado não é do povo, é a escola estatal do Estado educador do povo. Por isso, Sanfelice (2005) considera que a lógica marxista propõe a conversão do estatal em público quando afirma que é o povo que deve educar o Estado.

A relação entre Estado e universidade remonta no Brasil desde a criação dessas no país. Para entender a universidade pública hoje, o *locus* de formação dos pedagogos como educadores ambientais que estamos analisando, é importante sabermos que a trajetória da universidade no Brasil é relativamente recente, em comparação às universidades europeias criadas na Idade Média, por exemplo.

Nesse sentido, a estrutura e a organização da universidade contemporânea são importantes para entendermos sua constituição. Muitas reformas educacionais foram realizadas na história da educação no Brasil. A fundação da Universidade do Brasil, no início do século XX, foi a primeira instituição universitária criada pelo governo federal e foi um marco também por colocar em discussão as questões universitárias. Depois disso, outras universidades foram criadas, como a USP, por exemplo. Naquele momento, do começo do século XX, o conceito de autonomia envolvia os aspectos didático e administrativo que, após política educacional de contenção, de 1915, o termo autonomia foi retirado da legislação, perdendo as congregações e a possibilidade de eleição dos diretores das faculdades (CUNHA, 1989).

Fávero (2006) identifica nos debates em relação à organização da universidade, inclusive suas ações quanto a pesquisa e ensino, uma tendência a entender as universidades como um espaço para que aspectos culturais fossem proporcionados a apenas uma minoria. Os interesses dos reformadores da educação brasileira, no começo do século passado, não eram a

implantação do “modelo humboldtiano”²⁰, era, na verdade, evitar iniciativas de outras organizações universitárias no país. Neste sentido, entendendo a particularidade brasileira, a universidade se organizou para além dos modelos. No lugar disso, se submeteram a pressões internacionais imperialistas e pressões sociais nacionalistas, sem seguir um dos modelos, sendo norteados pelos interesses indicados (MINTO, 2011).

Não podemos deixar de lembrarmos o que Marx (2012, p. 45-46) discute a relação entre povo e Estado quanto a educação:

Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola. No Império prussiano-alemão (e não se escapa da questão com o cômodo subterfúgio de que se trata de um “Estado futuro”; já vimos no que este consiste), é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa.

Compreendemos que uma educação pública de fato, popular, precisa vir e ser construída da população, do povo em sua maioria, que constitui a classe trabalhadora e que precisa constituir o Estado. Esse é um movimento bastante distante do que notamos na educação escolar e universitária brasileira.

A partir de 1945, com o fim do Estado Novo e a redemocratização do país, mudanças quanto à produção econômica e investimento produtivo no país aconteceram. Assim, a Lei 5.540, de 1968, denominada Lei da Reforma Universitária foi assinada no governo Costa e Silva, proporcionando autonomia administrativa, didática, disciplinar e financeira à universidade, legalmente. No entanto, na escolha do reitor o mecanismo de cooptação permanecia, por meio de listas tríplexes (CUNHA, 1989). Outro ponto importante é que uma perspectiva tecnicista de educação também se colocou, de maneira a atender às exigências produtivas. Neste contexto, dois importantes pensadores participaram ativamente, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, inclusive ocupando cargos políticos governamentais, a frente do MEC e do INEP, por exemplo (SAVIANI, 2011a).

²⁰ O modelo humboldtiano (ou prussiano) diz respeito à fundação da Universidade de Berlin, por Wilhelm von Humboldt. Outros dois modelos universitários se destacam: o napoleônico (ou francês) e o anglosaxônico (SAVIANI, 2014). Saviani (2014) discute que a constituição dos modelos depende de três aspectos: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade interna à instituição. Esses elementos nunca aparecem de forma isolada. O que difere um modelo do outro é o aspecto que prevalece em relação aos demais. No modelo napoleônico, há prevalência do Estado; no anglosaxônico, a sociedade civil prevalece; o modelo prussiano a prevalência é da autonomia da comunidade acadêmica. No Brasil, prevaleceu o modelo napoleônico ou francês até a reforma de 1968 (SAVIANI, 2014).

A universidade na década de 1960 enfrentou uma crise profunda e três aspectos são entendidos como principais desta crise:

Primeiro, pretende-se submetê-la a uma tutela exterior cega e inflexível. Segundo, o radicalismo intelectual é focalizado como um mal em si mesmo e como um perigo para a sociedade. Terceiro, de uma forma ou de outra, os professores vêm-se diante de um novo dilema: fortalece-se dia a dia a aspiração de isolar-se o jovem do fluxo de reconstrução da sociedade (FERNANDES, 1979, p. 29).

Não à toa, Florestan Fernandes foi uma importante voz crítica nas discussões acerca da reforma universitária que ocorreu em 1968. Com seus fundamentos sociológicos, tratou criticamente das reformas propostas e da reforma realizada. Assim, a reforma de 1968 atendeu à demanda de ascensão e prestígio social da classe média que apoiou o golpe militar de 1964 e demandava algo em troca (CHAUÍ, 2001). Neste sentido, algumas medidas da Reforma se sobressaem:

[...] o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pósgraduação. Apesar de ter sido bastante enfatizado que o “sistema departamental constitui a base da organização universitária”, não seria exagero observar que, entendido o departamento como unidade de ensino e pesquisa, a implantação dessa estrutura, até certo ponto, teve apenas caráter nominal. Por sua vez, embora a cátedra tenha sido legalmente extinta, em muitos casos foi apenas reduzida sua autonomia. A departamentalização encontra resistências desde o início da implantação da Reforma Universitária. Passadas mais de três décadas, observa-se ser o departamento, freqüentemente, um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo (FÁVERO, 2006, p. 34).

Na reestruturação das universidades brasileiras a atuação de Valmir Chagas por adesão foi importante “[...] no aspecto doutrinário do projeto que veio a converter-se na Lei n 5540, promulgada em 28 de novembro de 1968” (SAVIANI, 2011a, p. 373). A atuação de Valmir Chagas na reforma universitária foi no sentido contrário à atuação de Florestan Fernandes. Neste sentido, Fernandes (1979) considera que a reforma consentida não respondeu aos anseios dos intelectuais, professores e estudantes que buscavam maior igualdade e independência, se constituindo como uma universidade que atendia ao plano de governo político-econômico ditatorial. Ou seja, a reforma que foi consentida teve predomínio intenso dos grupos ligados à ideologia do regime ditatorial.

[...] de um lado estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária, mais verbas para desenvolver pesquisas e mais vagas para ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos

ligados ao regime instalado com o golpe militar de 1964 que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional (SAVIANI, 2011a, p. 374).

Em relação aos movimentos de mudanças e reformas universitárias na América Latina, o Brasil se mobilizou nesta discussão muito depois de outros países latino-americanos, como a Argentina, que já tinha reivindicações na década de 1920. No Brasil, houve menor maturidade intelectual crítica, contudo, quando se manifestou, demonstrou forte cunho político, aspecto que não houve em outros países latino-americanos (FERNANDES, 1979).

Assim, entendemos que o Ensino Superior ainda é um privilégio social (FERNANDES, 1979). Mesmo que em relação ao ingresso nas universidades públicas por meio de ações afirmativas, como a existência de reserva de vagas para alunos provenientes de escolas públicas, por exemplo, ainda convivemos com o problema da universidade como privilégio social. Neste sentido, podemos afirmar que a universidade pública ainda é um privilégio social.

Alguns dilemas vieram junto da reforma universitária. As condições do grupo de trabalho organizado para o debate acerca da reforma não proporcionaram o tempo necessário para que a reforma fosse realizada de maneira satisfatória, além disso, foi orientada e requerida por um governo sem legitimidade política e sem atender aos interesses do povo. Os intelectuais conservadores não têm interesse de mudar a ordem social existente, são reacionários frente às tentativas de mudanças (FERNANDES, 1979).

A partir da década de 1990, temos, então, a doutrina neoliberal entrando também na universidade. Em seguida, as ideias da pós-modernidade se instalam como ideologia do neoliberalismo nas universidades no Brasil. Vemos hoje que “categorias gerais como universalidade, necessidade, objetividade, finalidade, contradição, ideologia, verdade são consideradas mitos de uma razão etnocêntrica, repressiva e totalitária. Em seu lugar, aparecem: espaço-tempo fragmentado [...]; a diferença, a alteridade; [...]” (CHAUÍ, 2001, p. 130-131).

A atuação de professores e estudantes na universidade precisam ser analisadas para que possamos compreender a dinâmica do *locus* de formação dos professores como educadores ambientais. Iniciemos essa compreensão buscando argumentos em Gramsci, que realizou uma análise acerca da universidade popular ou a tentativa de sua constituição em Turim, tecendo a isso algumas críticas. Na análise gramsciniana algumas indicações sobre como a universidade precisa se organizar e o papel da ação dos estudantes e dos professores nesse processo pode ser identificado, com aspectos singulares e universais.

A cultura é uma coisa bem diversa. É organização, disciplina do próprio eu interior, tomada de posse da própria personalidade, a conquista de consciência

superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres. Mas tudo isto não pode acontecer por evolução espontânea, por ações e reações independentes da própria vontade, como acontece na natureza vegetal e animal, em que cada coisa seleciona e especifica inconscientemente os próprios órgãos, por lei fatal das coisas (GRAMSCI, 1976, p. 83).

Neste sentido, consideramos que uma reforma universitária, como a que foi realizada no Brasil em 1968, que implicou em pontos de mudanças “de fora para dentro”, com os interesses “exteriores” à universidade, diferente dos interesses dos estudantes e dos professores, é um dos principais pontos que precisamos estar atentos em relação à necessária transformação na universidade. Tivemos esta experiência histórica, com determinações de um contexto bastante autoritário e conservador, que não se distingue em demasia da contemporaneidade, sobretudo quando percebemos movimentos conservadores contundentes em processo de fortalecimento. Neste sentido, entendemos que a transformação da universidade precisa partir dos funcionários, técnicos e docentes, e dos estudantes da universidade com posicionamentos políticos mais progressistas.

Um pouco no sentido da crítica de Florestan Fernandes ao tradicionalismo nas atividades universitárias, Gramsci realiza fortes críticas em relação ao que a universidade representava no início do século passado, principalmente em relação à universidade popular de Turim, quando ele discute e comenta, em alguns momentos, aspectos muitos que precisam ser enfrentados para que uma universidade seja popular de fato. Uma crítica diz respeito ao “intelectualismo” e seus representantes na universidade, que configura uma dinâmica que não contribui para a formação da consciência filosófica do intelectual orgânico.

É preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem visto sob a forma de recipiente para encher e amontoar com dados empíricos, com factos ao acaso e desconexos, que ele depois deverá arrumar no cérebro como nas colunas de um dicionário para poder então, em qualquer altura, responder aos vários estímulos do mundo externo. Esta forma de cultura é deveras prejudicial, especialmente para o proletariado. Serve apenas para criar desajustados, gente que crê ser superior ao resto da humanidade porque armazenou na memória uma certa quantidade de dados e de datas, **que aproveita todas as ocasiões para estabelecer quase uma barreira entre si e os outros. Serve para criar um certo intelectualismo flácido e incolor [...].** A estudantada que sabe um pouco de latim e de história, o advogado que conseguiu arrancar um canudo à indolência e ao deixa-correr dos professores, acreditarão ser diferentes e superiores mesmo em relação ao melhor operário especializado que preenche na vida um papel bem preciso e indispensável e que, na sua actividade, vale cem vezes mais do que valem os outros na sua. Mas esta não é cultura, é pedanteria, não é inteligência mas bagagem intelectual, e contra ela se reage com razão (GRAMSCI, 1976, p. 82-83, grifos nossos).

A universidade precisa avançar no sentido de proporcionar a formação do ser humano em diversas dimensões, bem como proporcionar conselhos e órgãos colegiados que se comprometam com uma universidade do povo e para o povo, evitando posicionamentos autoritários e conservadores. Consideramos que a formação universitária que prepara profissionais com o intelectualismo que Gramsci indica no excerto citado não serve para a transformação da sociedade, promovendo a formação de professores para a reprodução deste modo de produção. Esse é um grande desafio perante às condições da organização universitária contemporânea.

Apesar disso, não podemos deixar de comentar da militância política dos estudantes na década de 1960, que foi fortemente reprimida; e do movimento docente na década seguinte, principalmente com a criação da ANDES. Com a desintegração da ditadura civil militar, a autonomia se contrapôs ao controle ditatorial. Contudo, ainda persistiram perspectivas corporativistas na universidade, demonstrando uma heterogeneidade que dificulta a busca unificada da autonomia (CUNHA, 1989).

Consideramos importante refletir sobre algumas discussões de Chauí (1999) acerca da configuração da universidade contemporânea, em busca a eficácia a qualquer custo; e que, no mesmo sentido em que Gramsci criticou a organização da universidade, critica a dificuldade de se formação o intelectual orgânico na direção da consciência filosófica.

Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas (CHAUÍ, 1999, p. 8).

Assim, podemos entender como que a configuração universitária atual se constitui em uma universidade operacional. Esta perspectiva está relacionada também ao processo de gerencialismo que está tomando as universidades. Esta ideologia impõe medidas como liderança no sentido de estimular o produtivismo individual, de maneira técnica.

De acordo com Mancebo (2004), o gerenciamento empresarial promove a privatização indireta do Ensino Superior. Na perspectiva gerencial, a pesquisa é apoiada financeiramente e também por meio de recursos outros, inclusive por empresas privadas, por meio de contratos terceirizados. No ensino, há um investimento menor de empresas privadas, mas existe e vem aumentando, enquanto que a extensão é deixada de lado. O controle do ensino se dá por meio de avaliações com foco em resultados, deixando de lado aspectos quanto ao processo formativo dos estudantes, por exemplo. Apesar de, no discurso, ser mantida e valorizada a autonomia universitária, as exigências para atingir metas eficazes fazem com que esta autonomia não seja

concretizada e materializada na realidade. Os projetos são meios de proporcionar a participação colaborativa, valorizando a participação individual e técnica dos funcionários, técnicos e docentes, da universidade. O controle e o monitoramento dos resultados são realizados tecnicamente, por meio de exigências de relatórios e planilhas. Cunha (1999) discute que as atividades-fim da universidade somente precisam ser separadas das atividades-meio com finalidade de análise, ou seja, a fusão precisa atender às demandas públicas populares.

Com a “sociabilidade produtiva”, a universidade passou a ser o centro do processo de formação de professores e de produção científica e tecnológica, na direção da mercantilização de sua identidade institucional. Com isso, o núcleo da política é a racionalidade mercantil e isso acaba sendo incorporado e naturalizado na universidade (SILVA JÚNIOR, 2008). Neste contexto, a autonomia universitária permite estas ações.

Para refletirmos um pouco sobre a autonomia universitária, retomamos reflexões de Mariátegui (2008) acerca da universidade. Sua análise, na primeira metade do século passado, se dá acerca das universidades latino-americanas. Ele comenta que as universidades na América Latina tiveram forte tendência para a burocratização acadêmica e a uma oligarquia docente, com objetivo de proporcionar doutores para a classe dominante, fechando o Ensino Superior para os subalternos, e conduzindo a universidade a um empobrecimento científico e espiritual.

Criticando o reitorado de Villarán na Universidade de Lima, houve uma burocratização universitária, inclusive do movimento estudantil, colocada pelo reitorado. Tudo isso travestido de autonomia universitária. A autonomia universitária foi utilizada de maneira a não fomentar uma mudança profunda na estrutura universitária (MARIÁTEGUI, 2008).

Neste sentido, podemos ponderar a autonomia universitária. Por um lado, a autonomia universitária, poderia democratizar as tomadas de decisões no sentido dos anseios populares. No entanto, considerando que, na maior parte das vezes, a universidade está tomada pelos intelectuais orgânicos convencionais²¹, que são conservadores, esta autonomia é tomada no

²¹ Na obra de Gramsci, os intelectuais podem ter diferentes funções sociais. Os dois tipos de intelectuais mais discutidos são os tradicionais e os orgânicos. Os tradicionais estão ligados a um grupo que foi dirigente no passado e não mais ocupam este espaço. Os intelectuais orgânicos se formam em consonância às classes com a busca da hegemonia da classe. Entendemos que Gramsci qualifica os intelectuais de diversas maneiras, contudo, ele não qualifica “intelectuais orgânicos conservadores”, inserimos esta qualificação para determinar a classe que detém a hegemonia da realidade contemporânea, que buscam a manutenção dos determinantes econômicos e sociais atuais. Neste sentido, Semeraro (2006) nos explica que os intelectuais tradicionais são os que permanecem presos a uma estrutura socioeconômica já superada, os orgânicos fazem parte de um sistema vivo e em crescimento. Os intelectuais orgânicos estão relacionados à ideologias as quais defendem e estão vinculados. Os intelectuais orgânicos convencionais se preocupam com a centralização do poder, por meio da coerção buscam o controle da sociedade, em um universalismo abstrato; enquanto que os intelectuais orgânicos populares buscam eliminar a violência, para além do autoritarismo e do

sentido de manter o *status quo*. Assim, não se tem uma autonomia de fato. Do contrário, considerando que vivemos sob o Estado burguês, se a autonomia não for proporcionada por meio da legislação, ou seja, a autonomia formal, o resultado pode ser o mesmo, um controle da população pela burguesia. Com isso, entendemos que há o predomínio da hegemonia da eficiência, que também se expressa “nas reformas, políticas e programas para a universidade estatal, antes de mais, ela é produzida pelos intelectuais da própria universidade ocupando posições nela ou em órgãos de Estado nas distintas esferas administrativas” (SILVA JÚNIOR; SCHUGURENSKY, 2016, p. 7).

Ao tratar das relações entre o público e o privado nas reformas do Ensino Superior, Minto (2006, p. 123) discute que a autonomia da gestão universitária significou livrar o Estado de proporcionar o financiamento das universidades, tornando-se apenas um “parceiro”. Ou seja, apesar desta aparente autonomia, sua heteronomia está relacionada ao sistema de controle direto das universidades pelo Estado burguês.

Nesse sentido, a heteronomia é econômica, considerando o orçamento e financiamento das universidades; é também educacional, pois as normativas dos cursos e avaliações são externas à universidade; é cultural, por meio da decisão curricular e seus conteúdos, por exemplo; e é social e política, pois as decisões acerca dos usos da produção universitária não se dá pela universidade (CHAUÍ, 2001).

Com esse entendimento, Sguissardi (2006) realiza um debate acerca da autonomia das IES federais que podemos ampliar para as universidades públicas, inclusive as estaduais, no Brasil.

Entre as iniciativas oficiais para redução do financiamento federal da educação superior, no caso das IFES, durante o governo FHC, por iniciativa do MEC, foram feitas várias tentativas de aprovar, no Congresso Nacional, emendas constitucionais ou leis ordinárias que promovessem a autonomia, em lugar da autonomia de gestão financeira (constitucional), que autorizaria as IFES a arrecadarem fundos de qualquer natureza, na ausência do financiamento estatal (constitucional). Neste sentido, refletimos que o ensino não seria apenas um serviço a ser prestado, entendendo a universidade como uma empresa, com produção como mercadorias os profissionais formados (SGUISSARDI, 2006, p. 1031).

Na década de 1990, de maneira mais aprofundada, foi inserida a ideia do Ensino Superior enquanto bem privado e não como bem público. Neste sentido, mudanças na organização das IES públicas, no sentido de entendê-las e gerenciá-las como uma empresa

burocratismo, no sentido de outra concepção de hegemonia, tendo em vista a democratização, e a universalização da intelectualidade.

seguem em um processo neste sentido. Assim, podemos considerar também que a privatização do Ensino Superior vem sendo apoiada e incentivada pela grande mídia, que promove a necessidade de compreender o Ensino Superior enquanto empresa, enquanto interesses privados.²²

Outros aspectos são debatidos por Sguissardi (2006), como a escolha da composição da reitoria, por exemplo, que é definida pelo presidente da república dentre três opções. No caso das universidades públicas estaduais, o governador é que realiza a escolha. Neste sentido, refletindo sobre a relação do governo do Estado de São Paulo com a educação paulista, o esforço governamental para uma privatização da Educação Básica e do Ensino Superior paulistas é grande. A reorganização das escolas públicas estaduais é um passo neste sentido, junto da diminuição de repasses de financiamento público básico para as escolas e universidades públicas paulistas. É neste sentido que, muitas vezes, se busca na universidade uma participação colaborativa, um consenso nesta participação, na “parceria” público-privada.

Leher e Silva (2014) discutem que antes mesmo da reforma universitária e do golpe empresarial militar de 1964, a comunidade acadêmica estava bastante próxima do modelo estadunidense, por meio do intenso financiamento estrangeiro nas pesquisas brasileiras. Fernandes (1979) considera que no contexto das décadas de 1960 e 1970 tínhamos uma universidade problema e que se não fossem tomadas medidas, teríamos uma universidade corporativista. A aproximação cada vez maior dos interesses privados nas instituições sociais, no caso com a universidade pública, em vez de atender aos anseios da população, atende às exigências de empresas privadas ou da pequena parte da população que detém a propriedade privada, constituindo a universidade corporativista, que responde aos interesses do capital. Com isso, Chauí (1999, p. 7) explica um pouco das relações na universidade operacional:

A passagem da universidade da condição de instituição à de organização insere-se nessa mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma capital, e ocorreu em duas fases sucessivas, também acompanhando as sucessivas mudanças do capital. Numa primeira fase, tornou-se universidade funcional; na segunda, universidade operacional. A universidade funcional

²² O editorial de um jornal que compõe a grande mídia brasileira, “O Globo”, indica a solução para evitar que o Ensino Superior permaneça nesta condição de desigualdade, em que estudantes que cursaram Educação Básica pública não conseguem passar pela peneira do vestibular, por conta da condição precária que o Estado deixa a Educação Básica, e estudantes que puderam pagar uma Educação Básica privada, em que são treinados para passarem na peneira do vestibular e conseguem, portanto, cursarem o Ensino Superior gratuito. A solução que a grande mídia representante do grande capital indica é que o Ensino Superior público seja privatizado e que os estudantes que não podem pagar tenham bolsas, enquanto que os estudantes que podem pagar realizem o custeio da universidade. Este posicionamento vai totalmente contra aos direitos dos trabalhadores e aos deveres do Estado em propiciar condições de permanência estudantil no Ensino Superior público. Acesso em 24 jul 2016. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/opiniao/crise-forca-fim-do-injusto-ensino-superior-gratuito-19768461>>.

estava voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. Adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho, separando cada vez mais docência e pesquisa. Enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento e a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, a nova universalidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos.

Em um momento em que o Chile está buscando tornar suas universidades gratuitas, após as manifestações estudantis que ocorreram há cerca de cinco anos²³; no Brasil, mesmo com as escolas públicas estaduais ocupadas pelos estudantes contra a reorganização escolar e as universidades públicas estaduais com crescentes mobilizações nos últimos anos, por meio de greves, ocupações, produção de conteúdo buscando denunciar e reivindicar condições de permanência aos estudantes e melhores condições de trabalho aos funcionários, o governo do Estado de São Paulo parece não desistir de concretizar seu projeto neoliberal da educação pública paulista.

Neste sentido, Chauí (2016) discute que no contexto da universidade operacional, temos uma servidão voluntária, que precisamos combater para conseguirmos superar esta universidade operacional. A servidão voluntária na universidade está relacionada à de todos os trabalhadores, que precisam encontrar um comprador para sua única propriedade, que é sua força de trabalho. Assim, a servidão voluntária envolve a “liberdade” dos trabalhadores, que se sujeitam “voluntariamente”, demonstrando uma necessidade que leva a uma privação da liberdade (FONTES, 2006).

A servidão voluntária diz respeito ao poder ideológico neoliberal, que é individualista e competitivo, e, voluntariamente deseja servir para ser servido em troca. Com base no *Discurso sobre a servidão voluntária*, de Etienne de La Boétie, Chauí (2016) explica que vivemos em uma sociedade tirânica e que a força do tirano tem signos de força que ocultam os verdadeiros signos de poder. De acordo com a autora, o tirano é um ser humano fisicamente como qualquer outro: com dois olhos, dois ouvidos e uma boca; mas seu poder não é físico, é político e seu corpo político possui mil olhos, mil ouvidos e mil bocas.

O corpo físico não é ampliado apenas pelo corpo político como corpo de um colosso, também sua alma ou sua moral são ampliadas pelo corpo político, que lhe dá as leis com as quais distribui favores e privilégios, seduz os incautos

²³ Este processo vem sendo discutido e implementado, como está indicado na notícia de um jornal da grande mídia. Acesso em: 12 jan 2016. Disponível em: <<http://m.folha.uol.com.br/mundo/2016/01/1728059-chile-passa-a-ofertar-ensino-superior-gratis.shtml?cmpid=compfb>>.

para que vivam à sua volta para satisfazê-lo a todo instante e a qualquer custo (CHAUI, 2016, p. 16).

Consideramos também que não podemos querer servir este corpo político tirânico, que está relacionado a um grupo social específico que a autora trata: os intelectuais orgânicos conservadores, que promovem, inclusive na universidade, a ideologia hegemônica. Neste momento, é importante refletirmos que a organização universitária apoiando e dando suporte a este contexto permite apenas uma reprodução social. A formação de professores nesta organização universitária se dará para aceitar condições semelhantes ou piores na Educação Básica, caso não haja uma formação e grupos que façam o contraponto político ideológico e também relativo a mudanças estruturais concretas, como a contraposição de estudantes e professores realizada na reforma de 1968, em que novamente destacamos o papel fundamental de Florestan Fernandes. Para isso, é necessário a compreensão de que a ideologia faz parte e é sustentáculo da realidade, tendo uma relação orgânica com as condições materiais.

Alguns traços do capitalismo contemporâneo como o desemprego estrutural; o capital financeiro; a terceirização; ciência e tecnologia como forças produtivas; privatização estrutural; mundialização do capital; e a polarização entre as classes sociais constituem as condições materiais que são reforçadas pela ideologia hegemônica (CHAUI, 2001).

Assim, Meszáros explica a relação entre ideologia e a realidade material, considerando que a objetivação faz parte deste processo (2014, p. 65, destaques do autor):

Na verdade, 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 [...].

Diante destas questões acerca da organização e funcionamento da universidade no Brasil, entendemos que a formação de professores é bastante influenciada, até mesmo determinada se considerarmos a força das decisões tomadas para sua organização, que, em síntese, seguem a ideologia do capital. Vale a pena lembrarmos que Mariátegui (2008, p. 157-158) discute a formação dos estudantes, considerando que deixando de lado os problemas econômicos e sociais que trazem e representam na organização do ensino nas universidades, seria percebê-la em si mesma, seria negar a realidade e não enfrentá-la no sentido da superação das contradições, dos interesses contrários das diferentes classes sociais: a luta de classes. Ou seja, o autor afirma que os interesses dos grupos dominantes, ideologizados, estarão presentes

inclusive nas opções pedagógicas, pois elas também estão relacionadas aos aspectos sociais, econômicos e políticos.

Precisamos compreender também a necessidade de questionar atentamente a perspectiva crítica da universidade. Muitas perspectivas “críticas”, de acordo com Tragtenberg (1990, p. 147), exercem uma função “tranquilizante” na universidade, constituindo-se em uma farsa, “[...] numa fábrica de boa consciência e delinquência acadêmica, daqueles que trocam o poder da razão pela razão do poder. Por isso é necessário realizar a crítica da crítica-crítica, destruir a apropriação da crítica pelo mandarinato acadêmico”.

Aprofundando nossa compreensão sobre a estrutura da universidade e sua relação com a formação de professores, por se constituir como uma questão de Estado, como a sociedade forma os professores é um aspecto estratégico no projeto societário. Um grande desafio que temos é a universidade já estruturada de acordo com as exigências do grande capital. Minto (2006, p. 272) afirma que “A consolidação e ampliação de inúmeras estratégias utilizadas pelo setor privado para obter recursos do fundo público revelam que não há incompatibilidade alguma entre Estado e setor privado, mas há, ao contrário, entre Estado e o interesse público efetivo”. Ou seja, a contradição não é entre as instituições públicas e as privadas, mas ao atendimento dos, esses sim, contraditórios interesses no interior da luta de classes.

Na análise realizada por Cunha (1999), as funções desempenhadas pela universidade são voltadas para uma necessidade do mercado, que o autor denomina como externas à instituição: formação dos trabalhadores para produção e circulação de mercadorias; formação de não trabalhadores para o aparelho de Estado e aos aparelhos de reprodução da força de trabalho, como educação, saúde; discriminação social pela seleção/diplomação, visando à reprodução das hierarquias sociais; formação de intelectuais, orgânicos e tradicionais.

Considerando esses aspectos, é importante refletirmos sobre a necessidade de pensarmos a formação dos professores nesta universidade para além dela. Certamente que não podemos aceitar que a universidade tenha como uma das principais “mercadorias” os professores para a Educação Básica, pois queremos, por outro lado, que os professores tenham formação aprofundada, crítica e transformadora nas Instituições de Ensino Superior. Entendemos que precisamos enfrentar esta “universidade ambígua” (FERNANDES, 1979), no sentido de uma universidade que forme professores como intelectuais críticos para o enfrentamento desta realidade desigual, uma universidade como prática social transformadora, que atenda os interesses dos grupos mais explorados e fragilizados da população.

Se considerarmos o período histórico mais recente, é importante trazermos para análise a tese apresentada e discutida por Silva Júnior, Anelli Júnior e Mancebo (2014, p. 116). Esses

autores afirmam que nos governos do Partido dos Trabalhadores no Brasil vimos um processo de hegemonia às avessas, em que não foram os trabalhadores que tiveram consentimento dos representantes do grande capital para governarem o país, mas o inverso: o capital consentiu que supostos representantes do trabalho governassem o Brasil em seu lugar, mas sem se afastar da defesa de seus próprios interesses. Estabelecendo uma análise da universidade pública neste contexto, entendemos que esta instituição está envolta neste mesmo processo de hegemonia às avessas, pois duas dimensões foram colocadas nas universidades: aparentemente, a certificação em massa dos trabalhadores para atender os interesses do capital e o empresariamento do conhecimento para a manutenção da ordem vigente (MINTO, 2006).

Ainda na proposta de reforma universitária da década de 1960, Minto (2006) identifica a profunda relação entre o ensino e o setor produtivo: a universidade é parte determinada e também determinante da realidade contraditória da sociedade como um todo.

Outrossim, diversos autores situam-se, como Teixeira, numa espécie de ponto de transição entre a pressuposição de uma universidade idealizada (com funções precípuas, imutáveis, tornadas essenciais), que deveria ser, e a defesa da universidade que se acredita necessária, potencialmente transformadora da realidade social (MINTO, 2011, p. 118).

Segundo essas análises precisamos, portanto, superar esta transição assim como os diferentes “modelos” institucionais que existem, pois, de acordo com Minto (2011) sustentada na categoria particularidade, na relação entre o individual e o universal, para entender como a universidade brasileira existiu e vem existindo historicamente é preciso compreender a quem ela serve na sociedade organizada sob o modo capitalista de produção. Também é nesse sentido que entendemos a formação de professores no Ensino Superior, pois, de acordo com Saviani (2014, p. 128),

[...] o modelo napoleônico, que marcou fortemente a organização da universidade no Brasil, vem sendo reajustado pela incorporação de elementos do modelo anglo-saxônico em sua versão norte-americana. É nesse quadro que se configura a tendência atual de subordinação da educação superior aos mecanismos e demandas do mercado. Tal tendência, de caráter mundial, vem se manifestando fortemente também no Brasil, configurando o primeiro futuro possível da universidade.

Se as IES foram encaminhadas para serem “universidades de ensino” ou para assumirem-se como “universidades de pesquisa”, com a mundialização do capital, elas passaram a fornecer força de trabalho para setores estratégicos da economia, e a educação consolidou-se como mercadoria, sendo fornecida pelo setor de serviços (MINTO, 2011).

Neste sentido, podemos compreender que a universidade faz parte da organização da sociedade que é “oligárquica, autoritária e violenta”, que pode ser entendida por meio de alguns

aspectos: *quanto aos estudantes*, que não tem Educação Básica pública de qualidade e não tem acesso às universidades públicas e gratuitas e a universidade não se mobiliza contra o processo de destruição da escola pública e buscam a necessidade de que a universidade pública seja paga; *quanto aos professores*, que buscam os sindicatos para a proteção de seus direitos imediatos como trabalhadores, como empregos, cargos e salários, considerando a precarização estrutural das condições de trabalho no modo de produção do capital, o que ocupa boa parte de suas ações, enquanto que a docência, a pesquisa, o financiamento e a avaliação, que permanece na mão da direção universitária, resultando no quadro caótico que temos; *quanto à docência*, em que se pensa a partir da hierarquia, reduzindo a graduação a uma formação rápida como bem quer o mercado, deixando à pós-graduação uma formação mais aprofundada; *quanto ao financiamento das pesquisas*, o aceite do financiamento privado nas pesquisas (CHAUÍ, 2001, p. 37-38).

Refletindo sobre a organização universitária e o contexto em que vivemos, Cunha (1989, p. 69) entende que uma mudança brusca no modelo universitário não seria sustentada pela instituição, que “os padrões vigentes de tradicionalismo, clientelismo e corporativismo imporiam a *tradução* de um modelo muito diferente para os padrões vigentes, para torná-lo aceitável”.

Na década de 1990, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) lançou um documento estratégico acerca do Ensino Superior na América Latina e no Caribe, indicando que os investimentos foram feitos no sentido das reformas do período anterior e que, para os anos subsequentes, os investimentos precisariam trazer ao BID um retorno (lucro). O documento considera ainda que as universidades públicas possuem uma politização que é prejudicial, entendendo que as universidades privadas, com sua forte adaptabilidade ao sistema, são modelos ideais da autonomia neoliberal (CHAUÍ, 2001).

Analisando a reforma universitária realizada no governo Lula, podemos entender outra organização social que colaborou ativamente no processo, uma Organização Não-Governamental (ONG) chamada Observatório Internacional das Reformas Universitárias (ORUS), com membros como ex-ministro Cristovam Buarque e Edgar Morin.

[...] está sendo erigido um falso consenso que poderá redefinir profundamente a universidade brasileira e quiçá de diversos países latino-americanos, representando a vitória de um projeto asperamente combatido por sindicatos, estudantes, reitores, entidades científicas, fóruns de educadores e partidos, no curso da última década: a conexão com o mercado e, mais amplamente, a conversão da educação em um mercado (LEHER, 2004, p. 1).

Ainda acerca das ações de Edgar Morin, ele tentou implementar uma reforma pretendendo adequar as universidades às necessidades empresariais e por oposição sindical, por

meio de greves e manifestações, não foi concretizada. De acordo com Leher (2004), como foi fracassado no centro do capitalismo, o “modelo da complexidade” vem sendo vendido como uma nova referência a ser seguida na periferia, principalmente no Brasil e na Venezuela.

Enfim, os órgãos internacionais na América Latina conduzem a educação para um processo de privatização, proporcionando uma educação paga pelo estudante e financiada por empresas e interesses privados. Esta é a “autonomia” que vem se destacando na universidade, a partir da “democratização” do país. Precisamos enfrentar propostas cobertas de um verniz democrático. A condição de dependência capitalista dos países periféricos torna-se agravada pela subordinação a estas organizações sociais (LEHER, 2004). Assim, esta autonomia universitária se pauta no gerencialismo, voltado para captar financiamento – público ou privado-, utilizando como argumento o véu dos problemas de gestão.

Entendemos que a autonomia da universidade pública não pode se adequar ao modelo neoliberal. No entanto, as definições generalistas na legislação permitem o entendimento das universidades como autarquias, dependentes do executivo. A autonomia precisa ser entendida na relação da instituição com a sociedade, em que reside nesta a ação e a regulação da universidade. A autonomia também não pode se reduzir ao gerenciamento das atividades universitárias (CHAUÍ, 2001).

Podemos analisar que a “autonomia relativa” da universidade está colocada formalmente, pois considerando as condições concretas de trabalho universitário, em que os funcionários, técnicos e professores, precisam dedicar grande esforço para a manutenção de condições mínimas de trabalho, tendo de juntar muita força para exigir o que formalmente está garantido, como reajuste salarial, o mínimo de contratação de professores para não submetê-los ao máximo de carga horária nos cursos de graduação, entre outras exigências que, a rigor, são direitos, como as condições de manutenção e permanência de estudantes oriundos das classes sociais menos privilegiadas na universidade pública. Enfim, reduz-se a luta na universidade para a manutenção ou implementação dos direitos já formalizados. Isso enfraquece e tira a atenção da militância de questões profundas, pois a retirada dos direitos os obriga a se mobilizarem, impedindo que questões mais estruturais, que necessitam uma unidade de ação política muito maior, estejam nas pautas. Vivemos hoje esta contradição na universidade, que precisa ser enfrentada para avançarmos na transição.

Considerando estas condições da universidade e sua organização, é importante refletirmos sobre de que maneira se dá a educação ambiental no contexto da ideologia dominante da universidade. No estudo exploratório, surgiram sinais de que no curso de Pedagogia a educação ambiental aparece de maneira tangenciada nas disciplinas e no projeto

político pedagógico e não aparece em projetos de pesquisa e de extensão. Considerando as discussões realizadas até aqui sobre a organização da universidade, é importante problematizarmos as possibilidades de inserção da educação ambiental, em especial a de caráter crítico, nas IES, pois já podemos afirmar que essa inserção tem muitos obstáculos a serem enfrentados, obstáculos esses já identificados em sua trajetória histórica e em sua configuração atual: os interesses do capital em ocupá-la, em todas as suas dimensões.

6.2 Qual o lugar da educação ambiental na organização da universidade?

Estabelecendo relações entre as condições da universidade na contemporaneidade, podemos refletir sobre um processo bastante frequente na organização universitária, relacionado ao desenvolvimento do modo de produção. Nesse processo, as universidades foram envolvidas para enfrentar também problemas ambientais, seja curricular ou institucional.

A Rede Aces, “Programa de Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores”, foi criada para pensar a questão ambiental no currículo no Ensino Superior, a partir da associação de pesquisadores de 11 universidades de 7 países europeus e latinoamericanos (REDE ACES, 2000). Ela considera alguns aspectos que são fundamentais para que uma instituição universitária seja ambientalizada. A Rede Aces elaborou um modelo com dez características que seriam comuns aos currículos ambientalizados.

1. Compromisso com a transformação das relações sociedade-natureza.
2. Complexidade, relativa à visão de mundo, consideração das múltiplas e dinâmicas relações sociais e naturais e a interação entre elas;
3. Ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade;
4. Contextualização: considerando as escalas locais, regionais e globais, levando a análises e reflexões sobre o contexto social;
5. Levar em conta o sujeito na construção do conhecimento, possibilitando a participação e a responsabilização dos diversos atores no processo de ensino-aprendizagem;
6. Considerar aspectos cognitivos e afetivos dos envolvidos;
7. Coerência e reconstrução entre teoria e prática, por meio da reflexão contínua entre os processos de ensino, pesquisa e extensão, em busca da constante produção de conhecimentos, produção da humanidade;
8. Orientação prospectiva de cenários alternativos, em busca de novos paradigmas que contemplem a sustentabilidade e justiça social;
9. Adequação metodológica, com base na coerência entre estratégias de ensino (e avaliação) e pressupostos teórico-metodológicos;
10. Geração de espaços de reflexão e participação democrática de toda a comunidade acadêmica, possibilitando a tomada de decisões autônomas e a implementação de mudanças e, para além disso, contribuindo com a formação política dos sujeitos envolvidos. (REDE ACES, 2000).

De acordo com o Programa, a universidade desempenha um papel fundamental na incorporação da educação ambiental inclusive nos demais níveis de ensino, pois é nela que se dá a formação de professores educadores ambientais nos cursos de licenciatura pelo ensino e nos programas de extensão e de pesquisa. “A educação ambiental nos currículos e nas práticas universitárias possui um sentido estratégico na ambientalização da educação e da sociedade” (RUPEA, 2005, p. 25).

É importante considerarmos ainda que a educação ambiental na universidade, como discutem Vasconcellos et al (2009, p. 31), é “impulsionadora da expansão desta nova visão educacional”. Estes autores evidenciam ainda que a formação das redes, como por exemplo, no caso da universidade, a Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (RUPEA), são bastante importantes para o fortalecimento da educação ambiental no Ensino Superior, o que ainda é necessário.

Lopes e Zancul (2012) contribuem para a discussão ao trazerem dados que permitem afirmar que a presença da dimensão ambiental nos cursos de graduação possui pouco destaque, proporcionando profissionais professores despreparados para enfrentar a realidade escolar e tratar das questões socioambientais em seu trabalho pedagógico.

Neste sentido, as universidades se configuram como espaços importantes para formação e produção de conhecimentos em uma perspectiva de desenvolvimento diferente das hegemônicas, envolvendo a educação ambiental, no sentido de contribuir na formação de uma sociedade igualitária, tendo em vista a coletividade.

Em pesquisa coordenada pela Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (RUPEA), foi identificado que os professores especialistas não têm formação necessária em educação ambiental, o que interfere no trabalho pedagógico de educação ambiental (BRASIL, 2007). Neste sentido, a falta de professores com formação no campo de educação ambiental é um aspecto que pode interferir na inserção da educação ambiental na formação dos pedagogos, objetivo deste estudo.

As propostas de inserção da questão ambiental nos currículos passam por diferentes meios: temas socioambientais abordados em uma disciplina particular, a metodologia utilizada nas diversas disciplinas, passando pela análise curricular do curso, considerando as relações entre conteúdos e disciplinas, os projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos, até a análise, de forma mais abrangente, da gestão dos espaços, a participação da comunidade acadêmica, e o compromisso com a transformação das relações entre sociedade e natureza.

As questões socioambientais, tanto no currículo como institucional, apontam a necessidade do enfrentamento dos problemas socioambientais, inclusive nas universidades.

Considerando que o enfrentamento dos problemas socioambientais são uma demanda concreta e social, é importante que as universidades contribuam nesse processo, no sentido de auxiliar na superação destes problemas. Ou seja, a importância das questões socioambientais precisa ser considerada na universidade, no entanto, nos preocupamos no tratamento e no desenvolvimento das propostas e implementações curricular e institucional que estão presentes, aparecendo de maneira superficial e pragmática. Entendemos que, desta maneira, é trazido em seu bojo uma perspectiva de adequação ao modo de produção capitalista, às perspectivas hegemônicas de formação profissional e desenvolvimento institucional, no sentido contrário ao da educação ambiental crítica. Por isso, é necessário uma compreensão aprofundada, entendendo sobre quais fundamentos e quais bases se apoiam as perspectivas de inserção da educação ambiental nas universidades. Neste sentido é que não concordamos com uma perspectiva que não busca o rompimento estrutural com a ideologia hegemônica e compreendemos que é importante a reflexão acerca do processo de inclusão da educação ambiental no Ensino Superior, de maneira a corroborar com estas condições. Neste sentido que discutimos que precisamos lutar contra a hegemonia neoliberal que se materializa na universidade, muitas vezes, pela via da educação ambiental curricular e institucional.

A partir da lógica materialista histórica dialética, compreendemos que os problemas ambientais existem por meio da relação orgânica entre os problemas do modo de produção da vida contemporânea e os ambientais e considerando a interdisciplinaridade inerente ao ambiente. Souza (2011) debate que há uma profunda inserção de empresas privadas nas IES públicas e nos cursos voltados para a área ambiental, principalmente por meio de financiamentos de projetos e pesquisas. Neste sentido, nos questionamos acerca da formação dos profissionais em educação ambiental crítica, pois, desta maneira tecnicista, se afasta dos interesses sociais populares.

A luta de classes é inerente e definidora do modo de produção capitalista. Neste contexto, a destruição ambiental e suas consequências sociais, considerando as relações de produção e consumo contemporâneas, é também um dos seus aspectos integrantes. Isto é, as questões ambientais não podem ser compreendidas sem levarmos em conta as contradições das sociedades organizadas sob este modo de produção, sem levarmos em conta a luta de classes, entre outras características dessas sociedades. Sabemos que a educação ambiental vem sendo incorporada nas universidades, mas é importante buscarmos compreender a maneira como é tratada, pois se não levarmos em conta as contradições colocadas nesta Instituição, como já analisamos nesse capítulo, pode-se ir ao encontro dos objetivos da chamada economia verde,

acabando por integrar de maneira orgânica a ideologia hegemônica na universidade e na sociedade.

A Rio+20 foi um evento que ocorreu vinte anos após a Eco 92, no Rio de Janeiro, e foi realizada no primeiro mandato de governo da Presidente Dilma Rouseff. Sobre esse aspecto, destaca-se que, em seu primeiro mandato, e terceiro do Partido dos Trabalhadores (PT), seu governo veio se caracterizando por abrir mão de pontos-chave para a melhoria das condições ambientais e também das condições gerais de trabalho e vida dos trabalhadores no Brasil, como também já apontamos nesse capítulo: essa estratégia foi iniciada no primeiro dos dois mandatos de governo do ex-presidente Lula, mas foi aprofundado no governo de Dilma, caracterizando-os como um governo de esquerda “às avessas”.

As discussões e orientações realizadas na Rio+20 – uma vez que não houve pactos para não serem, novamente, descumpridos - indicam a continuidade e aprofundamento do modo de produção capitalista, como, por exemplo, a necessidade do aumento da produtividade agrícola, reiterando o modelo do agronegócio. Assim, o evento não teve o objetivo de firmar acordos e planejar metas para a melhoria das condições de destruição ambiental, também não agregou todos os líderes mundiais, por conta da crise econômica e política do atual do modo de produção.

Neste clima pouco crítico, verificou-se a utilização de um novo termo neste evento, em substituição ao "desenvolvimento sustentável": "economia verde". O preparo do território para a acumulação de capital foi anunciado, sem pudores, pelo governo brasileiro, ao apoiar a economia verde (GUIMARÃES; FONTOURA, 2012). Assim, o aprofundamento dos problemas ambientais determinados pelo próprio modo de produção capitalista é esperado, mais ainda se levarmos em conta o estágio neoliberal, explicitado na economia verde.

Mas as contradições se revelam: assim como na Eco-92 com o Fórum das Ongs, ocorreu durante a Rio + 20 um evento paralelo ao oficial: "A Cúpula dos Povos". Este evento, o maior da sociedade civil que ocorreu durante a Rio+20, foi contundentemente contrário à economia verde, a apropriação e concentração das novas tecnologias e ao estabelecimento de relações público-privadas, demonstrando total desaprovação em relação às discussões do evento oficial (CÚPULA DOS POVOS, 2012).

A economia verde foi compreendida como o resultado de um desenvolvimento sustentável com aprofundamento da política neoliberal em satisfazer os interesses privados. Assim, a economia verde tem por finalidade aumentar os lucros, diminuindo os gastos trabalhistas, previdenciários e salariais, diminuindo o consumo de bens naturais e otimizando a produção. A diminuição do consumo de bens naturais indica a racionalização da natureza,

proporcionando uma economia maior, além do “marketing” que rende às produções das empresas privadas o rótulo de “responsável socioambientalmente”.

Destacamos que o estudo da inserção da educação ambiental das universidades, curricular ou institucional, no sentido de uma universidade que leve em consideração as questões socioambientais para a formação dos futuros profissionais, é uma linha de investigação que é estudada com maior vigor nos últimos anos e está cada vez mais articulada à pesquisa em formação de professores.

Contraditoriamente, percebemos que caminhamos no sentido de uma abordagem da questão ambiental universitária institucional como adequação à mundialização do capital. Muitas ações podem ser desenvolvidas neste sentido, principalmente com o apoio das grandes empresas e em implantação de cursos de graduação com perfil bastante técnico, que tem como objetivo “diminuir” a destruição ambiental, no sentido de poupar recursos ambientais como matéria prima futura e inserindo novas necessidades de tecnologias sob o rótulo “verde”.

Compreendemos que isso é bastante coerente com o processo da cultura mercantil na universidade. De acordo com Silva Júnior e Schugurensky (2016, p. 10-11), a função social da universidade se altera em um processo de gestão que promove uma maneira de produção de conhecimento em que um “bloco novo de atores” é formado pelos docentes pesquisadores e administradores, alinhado a valores e práticas corporativas. Assim a agenda das universidades segue os indicadores de desempenho financeiro.

Assim, entendemos que, nos cursos de formação de professores no sentido da educação ambiental crítica, não se pode seguir estes princípios, pois adequam “temas ambientais” a uma formação de professores superficial ou não-crítica.

Assim, a prática educativa ambiental, desenvolvida pelos educadores formados nos cursos de graduação, traz, em sua formação, condicionantes sócio-históricos. A complexa relação entre sociedade e educação define o cenário da formação dos educadores. Desta forma, não se pode pensar a formação dos educadores - e a formação dos educadores dos educadores ambientais - como solução definitiva para os problemas socio-ambientais. Considerando a amplitude e a complexidade do campo de atuação profissional dos educadores ambientais, a universidade tem reduzido a função desses profissionais - todos aqueles que vão trabalhar com a temática ambiental - à dimensão técnica da atuação profissional no mundo do trabalho, mundo esse complexo e contraditório, mas concreto e histórico. Aqui se coloca a escolha entre a concepção ampliada e a concepção restrita de formação profissional dos nossos alunos (TOZONI-REIS, 2001, p. 44).

Se trouxermos a formação dos professores para a inserção da educação ambiental na escola básica para análise, essa concepção restrita de formação profissional na universidade diz respeito à formação voltada para a adaptação do professor ao mundo do trabalho, sem ter em

vista perspectivas de possibilidades de transformação que a contradição da realidade possibilita. Se a formação de professores vem se dando de maneira técnica, considerando pedagogias tecnicistas e a estrutura universitária de produzir profissionais para atender demandas do mercado de trabalho da sociedade capitalista, ao trazer a questão socioambiental para as universidades em perspectivas não críticas, abriremos mais espaços para a formação de professores neste sentido não crítico.

A essa altura, parece-nos claro que para compreender a educação superior no Brasil é preciso fugir das idealizações sobre a universidade; sejam as críticas, que querem fazê-la cumprir funções para as quais ela nunca foi preparada, sejam as conservadoras, que a idealizam para destruí-la e construir outra universidade em seu lugar, igualmente idealizada, só que no sentido de adequar-se às orientações gerais das classes dominantes na formação social brasileira atual (MINTO, 2011, p. 275).

Neste sentido, entendemos que a educação ambiental na formação dos professores nas universidades brasileiras precisa também fugir das idealizações sobre a universidade, sejam elas críticas ou conservadoras. No contexto do modo de produção, a universidade e a educação são tidas como mercadorias que precisam ser consumidas, são bens de consumo.

Então, é claro que se faz necessário refletir sobre aspectos que são essenciais para romper com o modelo hegemônico de organização da universidade e com esta educação ambiental sem a radicalização crítica necessária que é ali desenvolvida. Iniciativas que rompem com estes modelos podem não ser a mais requerida formalmente na universidade, porém, são necessárias, e esforços nesse sentido tem que ser empreendidos. A via de inserção pelos meios formais se dá normalmente se a perspectiva for de adequação e não de transformações. Acreditamos, por outro lado, na busca das mudanças estruturais na organização da universidade, na direção de uma universidade que tenha como princípios os interesses coletivos populares na pesquisa, no ensino e na extensão.

Refletindo sobre as possibilidades e os desafios da inserção da educação ambiental na universidade, alguns pontos importantes dizem respeito à compreensão de sustentabilidade pela comunidade universitária, seu compromisso com a lógica do capital, além de iniciativas apenas individuais de alguns professores (GUERRA et al, 2015). Estes aspectos estão relacionados com a organização da universidade e com as condições dessa instituição social para a pesquisa, o ensino a extensão. Além disso, a necessidade de se pensar parâmetros é algo que vem sendo discutido desde as elaborações da Rede Aces, mas que ainda não se concretizou e que se faz necessário, na compreensão de Guerra e Figueiredo (2014).

A partir dos fundamentos que trazemos neste trabalho, entendemos que se parâmetros forem criados, será necessário considerar e partir da educação ambiental e de seus fundamentos, não apenas de questões pragmáticas e ditas “gerais” acerca da educação ambiental, pois senão corre-se o risco de propor parâmetros demasiados gerais, sem fundamentos sólidos e coerentes embasando as propostas.

Realizando uma avaliação da universidade, considerando sua organização e constituição, é necessário refletir sobre caminhos para enfrentar esta realidade. A universidade está avançando e possibilita o acesso a ela não apenas pela elite dirigente como por subalternos. Frente a essa nova realidade, a degradação da universidade vem acontecendo, passando a treinar mão de obra para o mercado (CHAUÍ, 2001).

Assim, a universidade elitizada está em crise, como analisa Chauí (2001) ao entender que a universidade não mais cumpre sua função social econômica para a classe média, pois as corporações treinam melhor a mão de obra desta fração da sociedade; e nem mais a política, pois não mais oferece a empregabilidade e o prestígio social para a classe média, aumentando, cada vez mais, os números de evasão e desistências. Apesar disso, Chauí (2001) afirma, a universidade pelo fato de ainda se manter e ser mantida pelo Estado tem sua importância, principalmente na formação dos licenciados.

É importante ponderarmos que, apesar de não contribuir para que uma formação de professores se dê de maneira aprofundada, nem para que a pesquisa e a extensão reflitam interesses coletivos e populares, esforços e críticas a esse processo são essenciais para a mudança desta realidade nas universidades. Apesar dos interesses burgueses virem em primeiro lugar, não tem sentido negar esta instituição social, mas enfrentá-la para que os reais interesses populares estejam em disputa também na universidade.

Entendemos que precisamos enfrentar a universidade que adentra, em um treinamento rápido e superficial, e que pauta a administração em um modelo burocrático, reproduzidor das relações sociais desiguais e contraditórias presentes na sociedade. Para uma universidade democrática, é importante buscar mais que apenas participação representativa, como prega a democracia liberal, que por ora não atende nem ao mercado, nem à formação cultural, nem às diferentes classes sociais. Desta forma, a crítica à universidade que fazem os diferentes grupos sociais é diferente, assim como suas expectativas. Todos buscam uma reforma universitária que atenda a seus interesses, mas os interesses dos grupos dominantes não correspondem ao interesse coletivo (CHAUÍ, 2001), e vice-versa.

Com isso, consideramos a universidade pública brasileira como espaço de disputas, mas fundamental na formação dos profissionais pedagogos. Conhecendo seu contexto

organizacional teremos possibilidades de entender as mudanças necessárias para a formação que queremos, por meio de uma autonomia criadora, que é impossível em uma perspectiva liberal, como as que vem sendo empreendida no contexto universitário.

Entendemos que a educação ambiental na formação dos professores precisa se dar para além de uma educação ambiental com inspirações neoliberais ou que, com justificativas que acabam por fortalecer uma perspectiva educativa ambiental neotecnicista. A alternativa que consideramos necessária é a educação ambiental crítica, com fundamentos no materialismo histórico-dialético, que reconhece as contradições que se reproduzem nas relações educativas, atuando no sentido do enfrentamento das condições hegemônicas na organização universitária. Por isso, entendemos que a educação ambiental crítica, mais do que fazer parte dos currículos pelo ensino, pesquisa e extensão na formação de professores, se insere nas atividades acadêmicas para garantir a crítica, fundamental, ao modo de produção capitalista, podendo assim ir além da condição hegemônica que está colocada. Em um caminho que claramente tenha como objetivo também o enfrentamento da lógica privada nas universidades públicas é que a educação ambiental institucional e curricular poderá contribuir, fazendo frente por meio da defesa da universidade enquanto instituição social pública.

6.3 A formação de pedagogos educadores ambientais

Relacionando esta formação de professores que defendemos e a educação ambiental, é importante que busquemos na produção acadêmica do campo da educação ambiental subsídios para essa reflexão. Consideremos ainda a existência formal de legislação e políticas públicas que inserem a educação ambiental na formação dos professores, em especial a Política Nacional de Educação Ambiental normatizada pela Lei 9795-99. Sabemos que o Estado, no sistema capitalista, defende principalmente os interesses privados e burgueses em detrimento dos interesses públicos e populares em suas ações e em sua estrutura. As políticas públicas revelam estas contradições.

A Constituição Federal, de 1988, no inciso VI do parágrafo primeiro do artigo 225, consta que a Educação Ambiental precisa ser provida em todos os níveis de ensino, pois “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

A PNEA, Lei n. 9795/99 traz conteúdos referentes a necessidade da educação ambiental em todos os níveis da educação, inclusive na formação dos professores. O artigo oitavo, em seu segundo parágrafo considera que a educação ambiental precisa estar presente na “capacitação

de recursos humanos”. O artigo 11 considera que “A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”. Para os professores em serviço é indicado pelo parágrafo único: “Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental”.

Considerando que a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), Lei nº 6938, de 1981, também já garantia que a educação ambiental deveria ser oferecida em todos os níveis de ensino, a elaboração da PNEA veio consolidar a importância dada às questões socioambientais e a necessidade da educação ambiental na formação dos professores. Maia (2015) problematiza que a PNEA foi estabelecida em um contexto de política neoliberal, o que influenciou sua elaboração. Assim, a contradição entre o proposto e o realizado resultou em baixo investimento em educação, como afirma o autor. Da mesma maneira, Janke (2012) discute a importância da educação ambiental na formação de professores na PNEA, ao mesmo tempo que discute as dificuldades de uma formação aprofundada dos processos pedagógicos da educação ambiental.

A LDB, de 1996, Lei nº 9394/96, por meio da Lei nº 12.608, de 2012, teve o parágrafo sétimo incluído que afirma que “Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios” (BRASIL, 1996).

Ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Lei nº 12.608, de 2012, tem, dentre seus objetivos, o terceiro: “III - orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica”. Nas Diretrizes, não está colocado claramente a maneira que deve ser a inserção da educação ambiental na formação inicial dos professores. As indicações que são dadas são:

Art. 8º A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico.

Parágrafo único. Nos cursos, programas e projetos de graduação, pós-graduação e de extensão, e nas áreas e atividades voltadas para o aspecto metodológico da Educação Ambiental, é facultada a criação de componente curricular específico.

Art. 9º Nos cursos de formação inicial e de especialização técnica e profissional, em todos os níveis e modalidades, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética socioambiental das atividades profissionais (BRASIL, 2012).

Tozoni-Reis e Campos (2014) discutem que a inserção curricular da educação ambiental crítica ainda é uma discussão que vem sendo construída e bastante polêmica no campo. Pelas Diretrizes, por exemplo, a inserção curricular é necessária, mas a maneira e o desenvolvimento da educação ambiental tanto na Educação Básica como no Ensino Superior não está clara, principalmente por alguns aspectos que ainda precisam ser aprofundados no campo, como a interdisciplinaridade e os conteúdos da educação ambiental, por exemplo.

Assim, ainda há poucos trabalhos que discutem a formação de professores e a educação ambiental. A partir de um levantamento com o objetivo de realizar um balanço da produção científica em educação ambiental e os temas relacionados que mais são pesquisados, Carvalho e Farias (2011) realizaram um levantamento dos eventos da ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS) e EPEA, de 2001 a 2009, e constataram que 15% dos trabalhos publicados nos eventos no período diziam respeito a formação de professores e educação ambiental.

Apesar da educação ambiental ser um campo de pesquisas consolidado, que tem uma relação profunda com o campo da educação, sabemos que não é muito reconhecida como importante pelos estudos vinculados à Pedagogia, compreendida como ciência da e para a educação. Como indicam Teixeira e Tozoni-Reis (2013), é necessário aprofundar a articulação entre as pesquisas em educação e a educação ambiental, ou seja, é necessário ainda empreender esforços para que a educação ambiental seja compreendida como educação. Trein e Cavalari (2014) entendem que este distanciamento entre a educação ambiental e a educação ocorre porque nas licenciaturas os conteúdos de educação são ensinados muito distantes dos conteúdos específicos de cada uma dessas áreas.

No campo da Pedagogia Histórico-Crítica, Gama (2015), considerando os temas recorrentes nas publicações de Dermeval Saviani, levantou uma produção total de 154 artigos, capítulos de livros e livros do autor. Deste total, apenas 4 são sobre formação de professores, o que mostra a necessidade de pesquisas e trabalhos sobre a formação de professores também na Pedagogia Histórico-Crítica. Sua intensa contribuição para a fundamentação da formação de professores se deu, de maneira aprofundada e rigorosa, por meio sua produção em teoria pedagógica, totalizando 67 trabalhos, que podem nos proporcionar bases para pensar a formação de professores (GAMA, 2015).

Em um primeiro momento, percebemos que a discussão sobre formação de professores tem a tendência de ser tangenciada pelas discussões sobre as teorias pedagógicas e as práticas educativas, nos processos formativos em educação ambiental (TEIXEIRA, 2013). Em levantamento realizado em uma cidade do interior de São Paulo, Buzanello (2014) identificou

que a educação ambiental na formação inicial dos pedagogos ainda é incipiente. Da mesma maneira, em uma universidade federal brasileira, que tem vários campi, foi identificado apenas um curso de Pedagogia com uma disciplina optativa sobre “meio ambiente e educação” (TEIXEIRA; TORALES, 2014), evidenciando que a educação ambiental aparece como coadjuvante na formação de professores.

A pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) “Fontes de Informação dos Professores da Educação Básica: subsídios para a divulgação de conhecimentos acadêmico e científicos sobre Educação Ambiental”, realizada pelo GPEA, da UNESP/Bauru, aponta que a educação ambiental aparece muito pouco na formação inicial dos professores, aspecto que contribui para que a fonte de informação professores acerca da educação ambiental seja o próprio material didático oferecido aos alunos, o que revela a fragilidade na formação dos professores (TOZONI-REIS, 2010).

Considerando os trabalhos produzidos pelo GPEA, em levantamento realizado, uma categoria que emerge como pesquisada pelo grupo é a formação de professores. Nesta categoria, diversos trabalhos denunciaram as condições materiais de trabalhos dos professores cada vez mais precarizadas (TOZONI-REIS et al., 2015). Isso dificulta a dimensão ético-política que discutimos, principalmente quando cruzamos os dados entre a falta da educação ambiental na formação inicial e as péssimas condições de trabalho dos professores. A educação ambiental na formação de professores é tema de diversos trabalhos no campo, mas a maioria diz respeito à formação continuada ou em serviço desses profissionais, principalmente de pedagogos, como discutimos nesse trabalho, o que demonstra a necessidade de refletir sobre a educação ambiental na formação inicial dos professores.

Em trabalho recente, contribuindo de maneira substancial para a educação ambiental na formação de professores, Tozoni-Reis e Campos (2014) indicam que o conhecimento científico e a reflexão filosófica são bases imprescindíveis para a formação dos professores. Neste mesmo sentido, podemos entender que o conhecimento científico e a reflexão filosófica acerca da educação ambiental são fundamentais na formação dos pedagogos como educadores ambientais. Além das autoras, a formação de professores intelectuais críticos vem sendo defendida também por outros autores da educação ambiental, que buscam uma educação ambiental crítica e formação de professores, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, como Teixeira (2013) e Maia (2015).

Ao investigar a formação de educadores ambientais no Ensino Superior, Tozoni-Reis (2008) identificou que a formação dos educadores ambientais nos cursos de graduação das universidades tem diferentes fundamentações teóricas. Estas fundamentações dizem respeito as

concepções acerca da relação natureza e sociedade dos professores universitários. As concepções natural e racional aparecem articuladas. A concepção racional diz respeito a uma formação reprodutora, de adequação à sociedade e a concepção natural entende a natureza de maneira naturalizada. Assim, a dimensão histórica traz uma relação entre homem e natureza mais orgânica. Um obstáculo para a formação de professores educadores ambientais, segundo a autora, é a organização da universidade. Além disso, a educação ambiental, quando aparece, se dá de maneira superficial.

Se somarmos esses aspectos da presença – ou não presença – da educação ambiental na formação dos professores e considerando a crise no sistema econômico, político e social e não a deixando de lado, entendendo, inclusive que esta crise se evidencia na educação e na formação de professores, será que podemos afirmar que também há uma crise na educação ambiental?

A formação dos educadores ambientais no ensino superior se dá de forma assistemática, resumindo-se praticamente a três tipos de ação desconectadas: tratamento de temas ambientais nas disciplinas afins, disciplinas optativas de Educação Ambiental e formação educativo pedagógica - nas diferentes especialidades - oferecida pelas disciplinas da área de Educação nas licenciaturas. Embora considere a presença significativa de atividades com a temática ambiental, as oportunidades de reflexão oferecidas, sobre as diferentes concepções de relação homem-natureza e de educação, que são, nas situações de ensino, categorias importantes para integrar os conteúdos da formação dos educadores ambientais, são poucas e superficiais. Sequer os fundamentos da prática docente são postos em discussão, mas incorporados e praticados, mesmo que de forma invisível pelos próprios professores formadores de educadores ambientais (TOZONI-REIS, 2001, p. 45).

Partindo da realidade concreta, das demandas materiais atuais, a educação ambiental enquanto campo de disputas (MAIA; TEIXEIRA; AGUDO, 2015), se mostra importante inclusive como contraponto de resistência ideológica. Somado a isso, é preciso enfrentar também a secundarização da formação de professores nas universidades (GATTI; BARRETO, 2009). Considerando o contexto universitário atual, a universidade pública não mais oferece uma ascensão social à classe média por meio do diploma, oferecendo cada vez mais vagas para alunos vindos da Educação Básica pública. Estes alunos no Ensino Superior significaram mudanças nas IES: a intencional perda de qualidade no processo de ensino, dando enfoque às pesquisas com interesses privados e fortalecendo a formação um pouco mais aprimorada na pós-graduação, com a seleção restrita para ascensão a este nível de ensino.

Contudo, estudantes que tiveram uma Educação Básica pública e de baixa qualidade não vem aceitando um Ensino Superior público de baixa qualidade e nem a discriminação de docentes e alunos vinculadas à ideologia conservadora de ascensão social da classe média. Este quadro mostra que, apesar da falta de prestígio acadêmico das licenciaturas, as mudanças na

realidade universitária podem colocar novas demandas, no sentido, inclusive, de fomentar a valorização e a luta por condições de trabalho e formação docente, além das lutas do movimento estudantil no que diz respeito a sua formação e ao que consideramos como público. Neste sentido, podemos ver um caminho para a conquista de uma universidade popular.

Kuenzer (2002) debate como a pedagogia toyotista se apropriou do discurso mais progressista, que leva a ambiguidades nos discursos e que, por isso, indica a necessidade maior de um enfrentamento frente a estas condições. O trabalho alienado exigia uma nova concepção de mundo, no caso do toyotismo, aparentemente se amplia o conteúdo do trabalho, enquanto que, na verdade, cada vez mais esvazia sua atividade, reduzindo os requisitos de qualificação do profissional e a intensificação o uso da força de trabalho, explorando-o ainda mais. No caso da formação dos pedagogos, por exemplo, o termo “polivalente” é frequentemente utilizado, o que pode denotar a relação toyotista do trabalho.

Contra esta perspectiva, podemos recuperar a perspectiva de politecnia, defendida por Saviani (1989) com base na produção de Gramsci, em que as atividades manuais não excluem as intelectuais, algo que pode ser concretizado para além da organização da produção com base na propriedade privada, superando a formação unilateral no sentido da formação onilateral. A politecnia diz respeito a uma outra integração dos conhecimentos e, por isso, depende da categoria da totalidade, relacionada à historicidade e à dialética. É importante problematizarmos a politecnia, a partir de Nosella (2007), que discute ser diferente de “educação politécnica”, e que, por isso, é importante tomarmos cuidado com o reducionismo que o trabalho como princípio educativo vem sofrendo. Assim, a politecnia vai além da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e, no sentido que Nosella (2007) problematiza, é necessário sempre deixar claro os fundamentos do entendimento da politecnia. O processo de “inclusão excludente”, que se configura como “exclusão includente”, do qual Kuenzer (2002) trata, se dá no sentido de proporcionar uma “certificação vazia”, proporcionando uma aparente inclusão, mas gerando, de fato, uma exclusão.

Neste sentido, começamos a configurar uma perspectiva de formação de professores, no sentido de uma identidade do profissional pedagogo. De acordo com Facci (2004, p. 61) “A identidade não é só um conceito, mas sim uma construção sociocoletiva na qual a subjetividade se relaciona com a própria profissão”.

No entanto, a dificuldade em definir a identidade do pedagogo e também do professor pode estar relacionado ao fato de se assumir a construção de identidades múltiplas do educador (DINIZ-PEREIRA, 2013), muitas vezes, no caminho da polivalência ou, outra vezes, por não se saber ao certo o caminho. Entendemos que a ambivalência entre o pedagogo como professor

e como técnico trazia uma dicotomia também entre teoria e prática, entre conteúdo e método (BRZEZINSKI, 2011). Esta dicotomia não se traduz como realidade, considerando a lógica dialética materialista.

O pedagogo especialista trazia em si uma identidade tecnicista, pois a especialização se dava por meio do argumento da aptidão individual, por meio de saberes pragmáticos. Com as diretrizes curriculares atuais, entende-se que se chegou a um consenso da identidade do pedagogo como professor, pesquisador e gestor (BRZEZINSKI, 2011). Porém, como vimos no capítulo anterior, este consenso é aparente, pois muitas dúvidas e argumentos contrários a esta identidade são defendidos por diferentes pesquisadores.

Lembremos que

[...] a questão pedagógica, em sua essência, é a questão das formas. Estas, porém, nunca podem ser consideradas em si mesmas. E a diferenciação sempre se dará pelo conteúdo. Se for feita a abstração dos conteúdos, fica-se com a pura forma. Aí ocorre a indiferenciação. É nesse sentido que os conteúdos são importantes. Tratar as formas em concreto e não em abstrato é tratá-las pela via dos conteúdos (SAVIANI, 2008, p. 145).

Assim, refletindo sobre a relação entre conteúdo e forma na formação de professores, podemos perceber que a dimensão do conteúdo é preponderante para refletirmos acerca da forma. Enquanto que na relação entre consciência e atividade, a atividade aparece como preponderante na relação.

Portanto, refletindo acerca da profissionalização docente, a universidade é um espaço fundamental para esta formação aprofundada, contudo, não é possível afirmar que é espaço único de formação do professor. Gama (2015) ressalta a importância da formação universitária do professor, para sua continuidade formativa e formadora nos “partidos” e enquanto “militantes culturais”. Neste sentido, militantes culturais são sujeitos históricos que tem relação profunda com a qualidade do trabalho pedagógico, científico e político, considerando a formação e o desenvolvimento humano, na produção da cultura.

Neste sentido, a educação ambiental na formação de professores precisa se dar com base em uma pedagogia progressista, compreendendo a interdisciplinaridade e os múltiplos determinantes do ambiente, sem entender a educação ambiental ou o ambiente de maneira técnica, pragmática, em uma perspectiva gerencial, como em cursos que podem adotar disciplinas acerca do ambiente.

Neste sentido, o desafio é formar professores militantes na universidade, considerando que esta instituição social é majoritariamente composta pela classe média que tem papel ideológico fundamental na manutenção da hegemonia do capital, principalmente no contexto

brasileiro, como destacamos no início deste capítulo. Com isso, entendemos que, na contemporaneidade, os trabalhadores das universidades públicas precisam se reconhecer enquanto parte da classe trabalhadora, para compreender que, se em um momento histórico, recebiam privilégios; em uma dimensão coletiva e contemporânea, este quadro deixa de fazer sentido.

O individualismo é uma marca muito forte na profissão professor (DINIZ-PEREIRA), o que, vale a pena dizer, é diferente de individualidade. De acordo com Duarte (2011), a individualidade na perspectiva da coletividade marxista é muito maior que a liberdade restrita da divisão social do trabalho capitalista. Numa perspectiva socialista, os indivíduos controlam o modo de produzir a existência na realidade, o que é fundamental para a autonomia.

Mas, voltando ao individualismo, podemos entender que sob esse nosso modo de produção, as relações produtivas da profissão professor os isola um do outro. Assim, a formação de pedagogos também se mostra um campo de disputas de modelo de formação de professores e, ideologicamente, de concepções de sociedade. Neste sentido, a educação ambiental crítica pode estar na formação dos professores, tendo em vista uma formação crítica para a transformação da sociedade capitalista, no sentido de enfrentar os problemas socioambientais que estão organicamente relacionados à divisão social de classes.

Assim, a formação de professores como educadores ambientais que consideramos mais adequada está relacionada a formação do intelectual crítico, compromissado politicamente com a classe trabalhadora (TEIXEIRA, 2013). Portanto, para entender esse processo, é importante compreendermos a prática social dos professores na escola pública e a relação da educação ambiental frente a sua atuação e a sua formação, considerando a natureza e a especificidade interdisciplinar do campo.

7 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PRÁTICA SOCIAL DO PEDAGOGO NA ESCOLA PÚBLICA

Depois de identificarmos, na literatura que consideramos pertinente a este estudo, os elementos necessários para compreender as necessidades formativas dos pedagogos, buscamos agora uma síntese deste estudo. Se a educação ambiental busca construir conhecimentos para a educação dos homens em sociedade em sua relação com o ambiente em que vivem, e essa é sua especificidade, para refletirmos sobre a educação ambiental na formação inicial do pedagogo e em sua prática social é necessário entendermos sobre qual educação ambiental estamos nos referindo, considerando a particularidade da escola pública.

7.1 A educação ambiental crítica e a escola pública

Considerando que os governos que vem constituindo o Estado têm mantido a escola pública cada vez mais precária, desvalorizando os estudantes da classe trabalhadora ao propor uma educação que serve – servilmente - ao mercado, exigindo professores cada vez mais submissos, sem autonomia e precarizados, disponibilizando condições materiais e de infraestrutura cada vez piores e conteúdos cada vez mais superficiais e pragmáticos, é importante entendermos sua organização atual.

A escola pública que temos foi se constituindo historicamente e tem uma configuração hegemônica que intencionalmente busca a formação dos alunos para a adaptação na sociedade e sua reprodução. Frigotto (1999) já discutia como a educação no movimento global, embora não tenha um vínculo direto, se articula aos interesses capitalistas. Ao debater a produtividade da escola improdutiva, ele demonstrava que a escola pode ser um instrumento eficaz para formular condições concretas superando estas relações sociais, pois, apesar de articulada aos interesses do capital, a escola não é inerente e nem orgânica a este modo de produção, sendo este um dos aspectos que diferencia a prática educativa escolar.

Com as manifestações dos movimentos estudantis se fortalecendo no país, podemos perceber que, apesar de toda força hegemônica para a manutenção da alienação, os estudantes estão se mobilizando e demonstrando um compromisso político com uma escola pública que possibilite uma formação humanizada, indo na contramão da manutenção de uma escola que serve servilmente ao sistema capitalista.

A desqualificação do trabalho escolar passa por muitas e variadas medidas, mas é uma estratégia necessária ao capital. Tornar o trabalhador do ensino um mero executor de tarefas

préconcebidas é o caminho mais esperado. É neste sentido que a escola – improdutiva – é ao mesmo tempo produtiva para o capital.

A escola será um *locus* que ocupa – para um trabalho “improdutivo forçado” – cada vez mais gente e em maior tempo e que, embora não produza mais-valia, é extremamente necessária ao sistema capitalista monopolista para a realização de mais-valia; e, nesse sentido, ela será um trabalho produtivo (FRIGOTTO, 1999, p. 27).

Assim, percebemos que, justamente por todo este potencial de influência e ação na transformação e na reprodução da sociedade que a escola pública foi e ainda é um campo de disputas de projetos de sociedade e um alvo prioritário, principalmente a partir da década de 1990, dos governos do Estado brasileiro que buscaram atender à agenda neoliberal internacional.

Com isso, podemos entender que é a própria função social da escola pública um dos aspectos que está em disputa no capitalismo. A função de formar os educandos para a vida, contribuindo para a formação plena dos homens é subvertida, temos o Estado explorando politicamente a escola pública a favor do capitalismo. Frigotto (1999, p. 151) nos auxilia a refletir sobre a mediação da prática social escolar:

A função da escola, nesse contexto, se insere no âmbito não apenas ideológico do desenvolvimento de condições gerais, da reprodução capitalista, mas também no das condições técnicas, administrativas, políticas, que permitem ao capital “pinçar”, na expressão de Gianotti, de dentro dela aqueles que, não pelas mãos, mas pela cabeça, irão cumprir as funções do capital no interior do processo produtivo.

Neste sentido, o professor, e no nosso caso o pedagogo, pode se comportar na escola pública enquanto um “funcionário” do capitalismo, na medida em que atua enquanto intelectual orgânico do capital ao agir enquanto um fiscalizador para que as relações se estabeleçam no sentido da produção da mais-valia (FRIGOTTO, 1999).

A escola pública improdutiva em relação à produção da mais-valia de maneira direta, portanto, atua produtivamente para que a composição e o movimento da produção da mais-valia se concretize, se mostrando instrumento fundamental para o sistema capitalista. Alguns instrumentos, de acordo com Frigotto (1999), são utilizados para que a escola permaneça sob domínio da burguesia: a desqualificação do trabalho escolar para a maioria, permanecendo aquém inclusive dos interesses econômicos dominantes; a divisão técnica do trabalho escolar, relegando aos professores a tarefa de “aplicação” de atividades e conhecimentos pensados e estabelecidos por outros.

Neste sentido, podemos entender que a escola pública cumpriu a promessa burguesa de universalização e, nesse processo, a divisão do trabalho atingiu também o trabalho didático, principalmente com o uso do manual didático, contribuindo para que o trabalho do professor se tornasse cindido, mais superficial e precarizado. Assim, as dimensões técnica e política do trabalho docente na escola foi se restringindo (ALVES, 2006). Frigotto (1999) defende que o trabalho precisa ser o elemento da unidade técnico-política e que precisamos evitar a separação entre as dimensões política e técnica da educação sem a devida contextualização desta articulação.

Com o Estado intervindo cada vez mais diretamente na economia, a escola pública atua no contingenciamento das tensões sociais ao expulsar muitos trabalhadores das atividades produtivas, sendo direcionados para atividades improdutivas. Isso faz com que a escola pública utilize o discurso da “formação do cidadão” e da “democratização do ensino” para que exerça apenas atividades de caráter parasitário²⁴ (ALVES, 2006).

Podemos refletir que, nesta escola pública que temos, os professores com uma formação aprofundada no sentido da competência técnico-política se encontram em uma realidade rigorosamente hegemônica de precarização da formação proporcionada aos filhos da classe trabalhadora. Como estes professores constituem-se em minorias espalhados pelas diversas unidades escolares, é muito difícil uma possível articulação política e ações políticas coletivas.

As iniciativas mais críticas dos professores que podem surgir nas várias unidades escolares são pronta e implacavelmente combatidas por meio da composição coletiva hegemônica dos intelectuais orgânicos constituída pelos supervisores, diretores, vice-diretores, coordenadores e professores que almejam ocupar uma destas funções na escola e que, juntos, ocupam a função de manutenção desta organização escolar, agindo intensamente na repressão desses professores por meio do poder hierárquico.

O desafio de rompermos com esta condição, por meio da mobilização e articulação entre os professores, é fundamental para o enfrentamento do uso ideológico da escola pública que contribui para o equilíbrio da sociedade capitalista. Isso é condição, inclusive, para que a escola deixe de manter uma organização que limita o acesso à cultura para professores e alunos, ao tratar os conteúdos de forma pseudoneutras e impostos aos professores.

²⁴ Alves (2006) discute que, ao se colocar socialmente enquanto reprodutora da hegemonia do capital, a escola cumpre uma função parasitária, pois promove a manutenção da divisão social de classes, ao proporcionar uma escolarização para a classe trabalhadora apenas tendo em vista sua ocupação mental, como uma alternativa à criação de empregos e a manutenção de um “equilíbrio social” entre explorados e exploradores. Assim, a escola se configura como uma atividade improdutiva e parasitária ao contribuir com a reprodução do capitalismo.

Assim, mesmo a escola se constituindo enquanto uma atividade improdutiva, ela é produtiva para a manutenção do capital (FRIGOTTO, 1999), embora socialmente inútil por seu caráter parasitário (ALVES, 2006). Para este enfrentamento, não podemos deixar de refletir sobre o que Alves (2006, p. 253-254, destaques do autor) discute:

Também os educadores, suas associações e seus sindicatos, não importa se movidos por boas intenções, quando clamam por uma *escola pública, universal, gratuita e de boa qualidade*, nem de longe tocam as suas determinações últimas e terminam por repetir, basicamente, as mesmas reivindicações de *mais escolas, mais salas de aula e maior qualificação do magistério*. Essas reivindicações não passam por um diagnóstico consequente que evidencie o anacronismo da escola e o aviltamento de seu conteúdo e, o que é pior, reforçam e legitimam a política educacional oficial.

Como discutimos no início deste trabalho, ao refletirmos sobre a conjuntura econômica e política no Brasil hoje, entendendo as medidas tomadas em relação à educação, aprofundando sua precarização, não podemos nos manter numa reivindicação que resulta num reforço da política educacional oficial. É importante destacar que na defesa da escola pública, a mobilização e reivindicação busquem uma nova forma de organização do trabalho didático, para além da organização manufatureira que está colocada hoje; e por novas condições de trabalho que possibilitem a concretização desta outra organização didática (ALVES, 2006).

É possível compreender que a educação escolar é uma forma específica de práxis que tem uma finalidade de transformação de consciências sobre a realidade objetiva, “[...] objeto de “conquista, conservação, direção ou controle””. Assim, meios reais de organização são necessários para enfrentar a realidade escolar e compreender a escola e sua natureza social é fundamental para a prática do professor (RIBEIRO, 2001, p. 39).

Contudo, sobre a produção material da escola, sua função social exige um professor polivalente, que seja flexível. Não é a toa que o toyotismo traz um caminho de não dominar apenas os gestos físicos como no taylorismo, como também o cérebro dos trabalhadores, num processo ideológico de treinamento. A lei do mercado globalizado pede profissionais flexíveis, adaptáveis, cada vez mais eficientes fazendo com que a “desespecialização” do trabalhador ganhe um “status científico”. Desta forma, o trabalho alienado sob o modo capitalista de produção passa a contar com o respaldo acadêmico da interdisciplinaridade, adequando o trabalhador à organização toyotista que exige mais desse trabalhador, pois o coloca em condição de competição individual e coletiva dentro da equipe.

Assim, a escola pública pode contribuir com a alienação se estiver sob as propostas de educação moldadas para atender a organização do trabalho de fundo toyotista, buscando a polivalência do professor pedagogo, aquele que conhece tudo sem conhecer nada, o que está

muito distante da formação do intelectual crítico que buscamos, considerando a necessária crítica ao modo de produção capitalista e a redução da educação que forma profissionais adequados ao modelo toyotista de organização do trabalho. Sabemos que essa flexibilização é apresentada como a forma de superação da clássica divisão do trabalho em trabalho intelectual e trabalho manual, mas que longe de superá-la a camufla com a já muito discutida e criticada qualificação do trabalhador (ANTUNES, 1995).

Neste sentido, é importante entendermos o processo da formação e ação do ser social como afirma Frigotto (1995, p. 36-37):

É no plano ontológico, isto é, no processo de produção do ser social, que as relações sociais classistas manifestam sua negatividade mais radical. Trata-se de relações que limitam, atrasam e impedem o devenir humano. As representações, as concepções, os conhecimentos que se produzem dentro desta base ontológica são ao mesmo tempo resultado e mediações constituintes da base histórico-social destas relações.

Necessitamos, então, perceber que a superação mais profunda dos limites que encontramos na produção do conhecimento e nos processos pedagógicos de sua socialização somente se dará de forma mais efetiva na medida que forem sendo rompidas as relações sociais que fornecem a base material destes limites.

Contudo, para isso, outras relações sociais precisam ser forjadas na realidade. Assim, é necessário fazer frente a esta perspectiva hegemônica por uma outra ideologia, possibilitando maiores abstrações no sentido da formação do pensamento sintético de compreensão da realidade.

Podemos perceber que “[...] as relações sociais capitalistas adotam um caráter cada vez mais opaco, violento e regressivo, como resposta ao aprofundamento e à especificidade, que assumem a crise do capital” (FRIGOTTO, 2015, p. 215). Um exemplo que ocorre nas escolas, são os “projetos em parceria”. Algumas preocupações emergem disso: qual parceria se estabelece, sem a participação efetiva do professor; e a qualidade desta parceria, com instituições públicas ou organizações privadas? Quais os objetivos e os meios para essas parcerias? Quais os parceiros e suas intenções? O que querem eles da escola, dos alunos e dos professores? Que expectativas tem nessas parcerias? As escolas não se preocupam ou não conseguem responder a essas questões, então por que aderem com tanta facilidade a essas parcerias que surgem como “canto de sereia”? Para isso é necessário que a mercantilização seja barrada e o espaço na esfera pública seja recuperado.

Tudo isso tem relação com a educação ambiental. Lembremos que ela se insere na escola pública a partir da década de 1990, no início da investida neoliberal, incorporando os discursos popularizados com a Eco-92 de desenvolvimento sustentável e de outras propostas oficiais

lançadas a partir desse evento. A educação ambiental inserida na escola pública não foge ao modelo hegemônico de educação que está colocado na realidade escolar, mas se constitui como mais um aspecto a reforçar a condição de precarização da escola pública, estando bastante distante de uma educação ambiental crítica.

Um trabalho fundamental analisou a educação ambiental que é desenvolvida nas escolas. Intitulado “o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”, cujo objetivo foi entender a educação ambiental que é desenvolvida nas escolas, a partir dos dados do censo escolar do INEP, em que, em 2001, 61,2% das escolas de Ensino Fundamental afirmaram desenvolver educação ambiental e, em 2004, 94% das escolas fizeram esta afirmação. Os dados da Figura 13 revelam esse crescimento e destacamos a relação entre o número de escolas e o número de escolas que ofertam educação ambiental (TRAJBER; MENDONÇA, 2007).

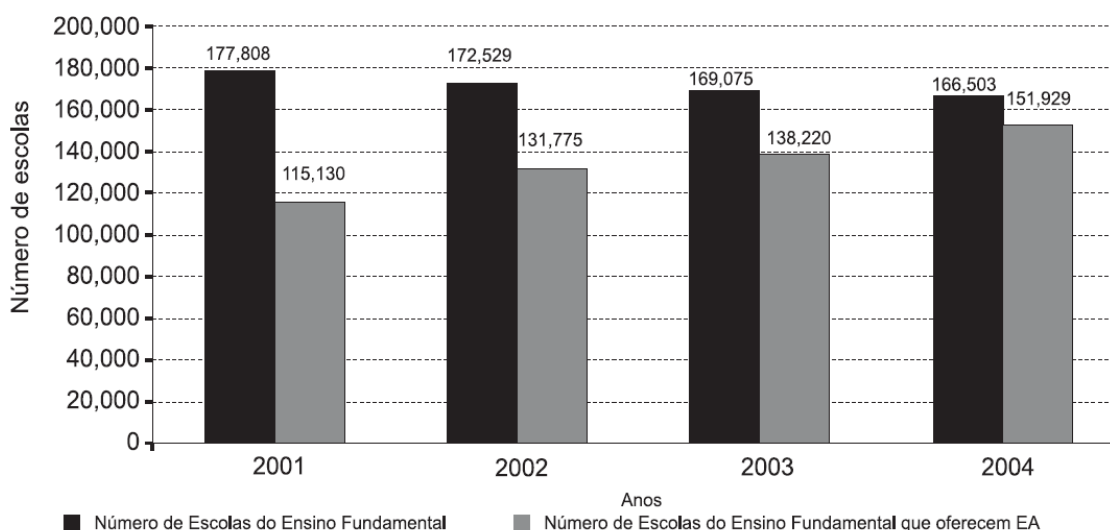


Gráfico 1 – Evolução do número de escolas do ensino fundamental e de escolas que oferecem Educação Ambiental – Brasil – 2001-2004

Fonte: Censo Escolar – MEC/Inep

Figura 13. Gráfico traz dados acerca do grande aumento entre 2001 e 2004 de escolas que desenvolvem educação ambiental, retirado de Veiga, Amorim e Blanco (2005).

A PNEA, Lei 9795/99, considera em seu parágrafo terceiro que “as ações de estudos, pesquisas e experimentações voltar-se-ão para: I - o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 1999). Considerando esta lei, da Educação Infantil ao Ensino Superior, a dimensão ambiental precisa ser incorporada, tendo em vista o desenvolvimento de instrumentos e metodologias neste sentido.

O percurso acelerado de expansão da educação ambiental nas escolas foi estudado e foi revelado que apesar deste crescimento, as escolas ainda têm infraestrutura precária, por exemplo (VEIGA; AMORIM; BLANCO, 2005). Talvez a falta de programas e projetos públicos para a educação ambiental nas escolas estejam relacionados a esses dados. Ou seja, o fato da educação ambiental ter sido considerada “universalizada” nas escolas de Ensino Fundamental no Brasil, pode ter influenciado para que os maiores esforços governamentais do governo federal nos anos seguintes fossem no sentido da educação ambiental em espaços não-formais, como o programa dos coletivos educadores, por exemplo, e não por meio de programas para a educação ambiental nas escolas públicas.

Contudo, muitas questões surgiram, dentre elas: como é esta educação realizada pelas escolas? Assim, uma pesquisa mais detalhada foi realizada e alguns dados mostraram que a iniciativa de se trabalhar com educação ambiental partiu de um professor ou um grupo de professores, envolvendo temas como água, lixo e reciclagem, e poluição e saneamento básico. Biomas, práticas agrícolas e problemas rurais são os temas menos trabalhados. Esta pesquisa evidenciou que “[...] as formas de apropriação, significação e realização da Educação Ambiental são múltiplas e não está evidenciado para o universo escolar o que se pretende com a mesma, pelo menos no que se refere ao atendimento das diretrizes da Política Nacional” (TRAJBER; MENDONÇA, 2007, p. 79).

Neste sentido, podemos refletir que a atuação governamental por meio dos programas não foi o principal motivo do crescimento da presença da educação ambiental nas escolas. Da mesma maneira, percebemos que a educação ambiental realizada é incipiente, pois qualitativamente não demonstra o domínio da educação ambiental pela comunidade escolar. Uma atuação por meio de programas governamentais é importante para que a política pública de educação ambiental seja implementada. No entanto, entendemos que a educação ambiental que é necessária precisa se pautar sob uma perspectiva crítica, para que a educação ambiental não se desenvolva nas escolas no sentido de contribuir com a manutenção da condição atual da educação pública brasileira.

Neste sentido, podemos compreender que atualmente, passados dez anos da pesquisa, é importante refletir que a educação ambiental nas escolas pode ter mudado. Cruz (2014) discute isso a partir dos dados acerca de escolas que afirmam trabalhar com a Agenda 21. A Agenda 21 foi um programa implementado a partir da Eco-92, resultado em metas e objetivos no sentido do desenvolvimento sustentável. Este documento que surgiu do evento oficial foi o que mais se difundiu nas escolas públicas. Das escolas pesquisadas pela autora, 94% afirmaram desenvolver a Agenda 21 escolar, que se revelou como a aplicação de projetos pontuais. A dificuldade da

educação ambiental crítica se inserir na escola pública também se dá por conta das contradições das políticas públicas em educação ambiental (CRUZ, 2014).

Como discute Kaplan (2011), a desescolarização é uma tendência fortemente identificada nos textos das políticas públicas federais analisadas pelo autor, pois priorizam a educação ambiental em outros espaços, e quando aparece na escola, é por meio de agentes externos. Isso fortalece e cria condições para que as parcerias público-privadas na escola sejam incentivadas. Entendemos que não é uma condição exclusiva da educação ambiental, mas que, ao juntarmos a ideologia hegemônica, intensamente veiculada pela grande mídia, de alarmismo ambiental e de incentivos a comportamentos ambientalmente adequados, junto do apoio de políticas públicas para que atores externos à escola desenvolvam educação ambiental neste espaço por meio de parcerias, chegamos a um resultado desastroso. Este resultado se encaixa perfeitamente à agenda neoliberal que vem sendo implementada no Brasil. Com isso, a educação ambiental oficial colabora com iniciativas privadas nas escolas públicas.

Para o enfrentamento deste cenário, entendemos que é fundamental a resistência política coletiva dos professores. Contudo, também no discurso oficial, a educação ambiental se mostra insuficiente quando pensamos na formação dos professores. A PNEA, por exemplo, apesar de ser uma política pública de educação ambiental, afirma, em seu artigo 11, que “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas” (BRASIL, 1999). Problematicando esse aspecto, temos que a dimensão ambiental pode ser inserida nas diferentes disciplinas de diferentes maneiras. Claro que a inserção da educação ambiental na formação dos professores que queremos não é fragmentada, técnica, superficial ou conservadora, o que não tem sentido no processo formativo crítico que estamos defendendo. A educação ambiental é um campo de conhecimento interdisciplinar, mas inseri-lo na formação inicial dos professores de forma genérica, como “dimensão ambiental em todas as disciplinas” pode pulverizar os conteúdos e fundamentos da educação ambiental, aspectos fundamentais para uma formação aprofundada dos professores como educadores ambientais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental também constituem um documento oficial importante. As diretrizes foram aprovadas em 2012, mais de uma década após a aprovação e publicação da PNEA, em 1999. Assim, percebemos que o discurso das diretrizes mudou um pouco em relação a PNEA.

O artigo oitavo do capítulo II das diretrizes trata da educação ambiental, no lugar da dimensão ambiental, como é colocado na PNEA: “A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa

integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico” (BRASIL, 2012).

A educação ambiental não é defendida enquanto disciplina e nem como “componente curricular específico”, o que traz muitas dúvidas. “Componente curricular específico” pode ser entendido que a educação ambiental não precisa estar especificada no currículo, nem como disciplina optativa ou outra parte do currículo?

Por isso, podemos entender que, de acordo com as diretrizes, a educação ambiental na formação dos professores não deve ser inserida no currículo como disciplina, mas deve aparecer na formação por meio da metodologia integrada e interdisciplinar. Assim, percebemos que a interdisciplinaridade colocada está vinculada a uma perspectiva metodológica, o que pode contribuir para diluir os conteúdos da educação ambiental, quando pensamos a estrutura e organização da universidade e da formação de professores.

É importante refletirmos acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁵, que foi proposta e vem com uma forte articulação política e governamental para que sua aprovação aconteça o quanto antes, e recebeu sugestões e críticas por meio da Internet. Como foi um grande número de contribuições, foram selecionadas algumas, adequaram o documento e as intenções seguem para sua aprovação²⁶. A BNCC coloca o currículo que precisa ser desenvolvido em toda a educação escolar: da Educação Infantil até o Ensino Médio. Mais recentemente, com a aprovação da MP do Ensino Médio, sobre a qual discutimos no início deste trabalho, a BNCC também influenciará o Ensino Superior, na medida em que a MP coloca que os cursos de formação de professores precisam se pautar nas BNCC para compor sua organização.

As intensas críticas à BNCC se dão por parte das principais organizações docentes e de pesquisa, como a ANPED e o ANDES, por exemplo. A crítica realizada pelo ANDES²⁷ se dá no sentido de se colocar uma base curricular sem um sistema de educação e considera que este documento, da maneira que está colocado, justifica o sistema de avaliações externas. Ou seja,

²⁵ O documento pode ser acessado no seguinte endereço eletrônico: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> . Acesso em 05 set. 2016.

²⁶ É importante destacarmos que a Medida Provisória 746/2016 implementa diversas mudanças para o Ensino Médio, como esta etapa de tempo integral, não obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia, disciplinas que constam na BNCC nesta etapa da Educação Básica. Ou seja, percebemos que esta Medida Provisória irá modificar a BNCC que foi produzida até então. O documento da Medida Provisória está disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm> Acesso em 02 dez 2016.

²⁷ A nota da ANDES sobre a BNCC pode ser acessada no seguinte endereço eletrônico: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-2053556448.pdf>> . Acesso em 05 set. 2016.

são colocados conteúdos curriculares nacionais que vão favorecer apenas avaliações externas que cobrarão das escolas (professores e gestores) um nível de qualidade de ensino e de aprendizagem dos alunos que dificilmente será atendido com as condições precárias da educação pública brasileira, como extrema precarização profissional dos professores, infraestrutura escolar precária, condições que dificultam extremamente a aprendizagem dos estudantes nas escolas.

Se a formação de professores tiver de ser atrelada e baseada na BNCC, como é colocado pela MP do Ensino Médio recém aprovada no governo Temer, a educação ambiental será inserida na formação dos pedagogos como um “tema integrador”. No documento, os temas integradores indicados são: “Economia, educação financeira e sustentabilidade, Culturas indígenas e africanas, Culturas digitais e computação, Direitos humanos e cidadania, Educação ambiental”. Se a interdisciplinaridade e a transversalidade causam desconforto – tendo, por vezes, até dificultado a inserção da educação ambiental no currículo escolar - por conta da dificuldade de compreensão e definição do conceito, entendemos que o tema integrador também não favorece neste sentido.

Vale também considerarmos que, ao utilizar o termo “temas”, principalmente no que se refere à educação ambiental, foco deste trabalho e que se constitui como um campo do conhecimento, podemos reduzir o próprio campo que, fortalecido historicamente, produziu e produz conhecimentos consolidados. Neste sentido, é importante considerarmos os conteúdos principalmente no que diz respeito à educação ambiental com base nos fundamentos deste trabalho.

Com isso, podemos perceber que a educação ambiental nas leis e diretrizes carregam conceitos e indicações bastante amplos, que possibilitam compreensões variadas, o que corrobora para consensos que, na verdade, são falsos (LOUREIRO, 2004), conferindo uma “neutralidade” sob o falso véu de “universalidade” à educação ambiental, como se não houvesse diferentes interesses e ideologias no enalço dos conceitos.

Assim, um questionamento fundamental para a educação ambiental crítica é realizado por Trein (2012), ao perguntar educação ambiental crítica de que? Partimos deste questionamento para refletirmos sobre a educação ambiental que queremos na escola pública e na formação de professores porque há uma necessidade no campo de se definir e explicar sempre sobre qual educação ambiental estamos falando. Mesmo quando afirmamos que nos pautamos numa educação ambiental crítica, esta discussão é necessária.

Isso porque, majoritariamente, podemos observar a deturpação do pensamento crítico em seus principais argumentos, que é distorcido e colocado apenas como “disfunções” do

sistema que podem ser controladas e reguladas (TREIN, 2007). Com isso, diversos aspectos da educação da relação entre natureza e sociedade são distorcidos e apropriados pela perspectiva hegemônica, influenciando na inserção da educação ambiental na escola e na formação dos pedagogos.

A educação ambiental crítica que compreendemos é crítica radical do modo de produção capitalista, entendendo que as relações sociais, a relação entre natureza e sociedade que o sustentam são destruidoras da natureza e das relações humanas. Layrargues (2009) discute que a educação ambiental se revela como instrumento de reprodução social, argumentando que a mudança social precisa ser um paradigma da educação ambiental. Os problemas socioambientais precisam ser entendidos e enfrentados em seu caráter coletivo e não individual para que sejam superados radicalmente.

Ou seja, não é apenas uma concepção de mundo que precisa ser enfrentada, a base material que envolve a questão ambiental diz respeito ao acesso, à apropriação e ao uso dos bens ambientais. O combate à desigualdade em sua expressão ambiental revela o compromisso social necessário (LAYRARGUES, 2009).

A educação ambiental não pode ser compreendida enquanto um instrumento de cooptação do capital na construção de um suposto “consenso” do desenvolvimento sustentável evitando justificar sua exploração socioambiental. A educação, com o aprofundamento do Estado neoliberal, adquire um perfil reprodutor das relações sociais e a escola é um *locus* privilegiado neste sentido. Tanto as empresas como as escolas são movidas pelas políticas educacionais implementadas pelo Estado que promovem as “parcerias” público-privadas. Uma educação ambiental crítica é uma perspectiva de resistência frente a essa ofensiva (GUIMARÃES; PLÁCIDO, 2015).

Compreendemos que a educação ambiental precisa superar a noção de que a adjetivação “ambiental” é sinônimo de “ecológico” (LAYRARGUES, 2009). Neste sentido, entendemos que a educação ambiental teve a adjetivação “crítica” para contrapor as perspectivas conservadoras, pragmáticas e conservacionistas, que permanecem hegemônicas na prática educativa ambiental. Assim, a educação ambiental crítica possui uma perspectiva mais transformadora (TOZONI-REIS, 2004; LOUREIRO, 2004). Em contrapartida e neste mesmo sentido, esses autores entendem que adjetivar a educação ambiental como crítica, não é suficiente para delimitar uma perspectiva teórico-metodológica clara com o objetivo de esclarecer o seu objeto de forma esclarecedora e coerente, mas embarca uma pluralidade de concepções de educação ambiental. Portanto, compreendemos como educação ambiental crítica como mediadora no “movimento de fazer-se plenamente humano pela apropriação/transmissão

crítica e transformadora da totalidade histórica e concreta da vida dos homens no ambiente” (TOZONI-REIS, 2007, p. 218).

Ou seja, não podemos deixar de afirmar contundentemente que

[...] apostaria em uma terceira opção conceitual na construção do discurso crítico a qualquer proposta de sustentabilidade que naturalize as relações sociais sob a égide do capital, do eurocentrismo e do individualismo. Retomar o que parece de mais “surrado”, mas que continua sendo o que há de mais concreto em termos de construção histórica e conceitual: socialismo (LOUREIRO, 2012, p 65).

Assim, entendemos que não é possível uma reforma no sistema capitalista evitando a destruição ambiental, pois compreendemos que a exploração ambiental está radicalmente articulada à exploração social e econômica. Entendemos que uma outra sociedade, sob outra organização, é necessária para enfrentarmos a questão socioambiental. Com isso, a educação ambiental crítica tem papel fundamental na educação que questione as ações capitalistas destruidoras do ambiente e da parcela subalterna da sociedade, a que sofre na pele com esta condição de crise socioambiental que vivemos. Ou seja, respondendo à questão “crítica de que?”, compreendemos que

Se vivemos em condições de exploração e alienação tanto da natureza quanto dos seres humanos, como forma necessária de reprodução do capital, se faz necessário para a superação destas uma ação consistente dos sujeitos. Isso implica em uma mudança radical, em uma nova forma de ser no mundo, reestruturando o metabolismo da reprodução material e social da vida. Por isso não é suficiente que a crítica se faça apenas enquanto negação do existente, mas é importante que ele se faça também como anúncio de uma outra direção (TREIN, 2012, p. 309-310).

Assim, uma educação ambiental histórico-crítica se configura como fundamental para enfrentarmos os problemas socioambientais, que foram historicamente criados por meio do modo de produção que promove a exploração da natureza e do ser humano. Por isso, a educação ambiental histórico-crítica pode proporcionar uma formação humana na compreensão dialética da realidade, tendo em vista a transformação social e, como defende Junqueira (2014, p. 137), pode “[...] garantir a superação da fragilidade com que a educação ambiental tem sido inserida nas escolas de educação básica”.

Portanto, é necessário entender a educação ambiental para além deste modo de produção, tendo em vista a produção coletiva, inclusive científica e a escolar, no trabalho docente, para além da polivalência do trabalhador. Neste sentido, Frigotto (1991) afirma que precisamos refletir sobre como dar conteúdo histórico à perspectiva da politecnicidade, em uma

perspectiva aprofundada, que possibilite a crítica nas relações que se estabelecem no trabalho, no sentido de romper com as estruturas que promovem a alienação e a exclusão.

Não basta que a educação ambiental na escola faça parte do currículo essencial, se o professor não compreende as relações que estão colocadas entre natureza e sociedade, de maneira aprofundada, podendo ceder a iniciativas de fora da escola, com interesses que não são públicos nem coletivos. Assim, a autonomia do professor é um aspecto importante e precisa se dar no sentido da concepção de mundo que entende que os conteúdos construídos pelo conjunto dos seres humanos e de interesse coletivo e universal precisam ser ensinados de maneira crítica. Assim, eles serão militantes culturais, terão uma consciência revolucionária, como indica Carvalho (2016).

Quando Malanchen (2014) afirma que o trabalho deveria ser o conceito que possibilitaria um encaminhamento da síntese dos conteúdos curriculares da Educação Básica, entendemos que Gama (2015) traz uma contribuição fundamental para refletirmos sobre a formação humana que se deseja desenvolver na escola e na universidade, entendendo que no Ensino Superior a contradição entre ser humano e cultura precisa ser proporcionada aos estudantes.

Refletindo sobre a educação ambiental e sua necessária inserção na escola pública e na formação dos professores, entendemos que a organização e a estrutura da escola e da universidade precisam superar a busca por controle de alunos e professores, pois, neste contexto, a educação ambiental, via de regra, se dará por meio de atividades pontuais, “projetos interdisciplinares”, e outras perspectivas pedagógicas e epistemológicas que estão distantes de uma educação ambiental crítica.

Há um consenso do campo da educação ambiental de que na escola não faz sentido inserir uma disciplina de educação ambiental (OLIVEIRA, 2007), por conta de um caráter interdisciplinar, que envolve os diferentes fundamentos e, portanto, justificativas para que uma disciplina de educação ambiental não seja implementada. Assim, Oliveira (2007) discute que a educação ambiental na escola envolve a formação dos professores, o currículo (ou seja, os conteúdos e seus fundamentos), e a organização e estrutura institucional da escola. Assim, compreendemos que por meio do conteúdo educativo ambiental o caminho para a compreensão sintética desses conteúdos pelo aluno passa por essas dimensões que precisam ser consideradas, inclusive a atuação do pedagogo na escola.

Tendo em vista tudo que é necessário para a concretização da educação ambiental na escola e na formação dos pedagogos é importante entendermos a prática social do pedagogo na escola e em que sentido, neste contexto, a educação ambiental crítica pode se concretizar ou

não. Com isso, compreendemos que a educação ambiental crítica precisa fazer parte da formação inicial dos pedagogos, para que possa se efetivar no processo pedagógico escolar. Neste sentido, entendemos que a prática social do pedagogo e sua formação numa perspectiva individualista, pautado no conhecimento tácito não promove nem a competência técnica e nem a competência política para uma educação ambiental crítica na escola e a formação dos educandos.

7.2 A prática social do pedagogo na escola pública

Considerando a educação ambiental crítica, que abrange conteúdos que envolvem conhecimentos das ciências sociais e das ciências da natureza para refletir sobre a relação entre natureza e sociedade, é necessário um avanço e aprofundamento no estudo da dialética para definir seus conteúdos. Assim, a formação de pedagogos educadores ambientais é condição para que os professores aprofundem seus estudos e domínios teórico-práticos da educação ambiental.

Para refletirmos sobre estas questões, é importante entendermos a prática social do pedagogo na escola, pois “[...] a prática educativa escolar é concebida como uma prática social contraditória que se define no interior das relações sociais de produção da existência, que se estabelecem entre as classes sociais, numa determinada formação social” (FRIGOTTO, 1999, p. 33).

Assim, compreendendo as condições em que a escola está aderente, Frigotto (1999) nos esclarece que a desqualificação da escola é decorrente da mediação, da particularidade que ela desempenha no capitalismo, apresentando a dupla exploração do Estado: atua como aparelho repressor, ideológico e explorador; e uma exploração política a favor do capital. Isso significa que o papel econômico da educação na ideologia burguesa é compreender a desigualdade e seu enfrentamento como um problema de não-qualificação.

A partir da visão da totalidade do trabalho, Frigotto (1999) explica que, mesmo o trabalho sendo improdutivo, no sentido de que o assalariado apenas vende sua força de trabalho, se configura como indispensável nas relações de produção mais globais. Assim, a escola prepara, neste contexto, um treinamento para formação de mão-de-obra.

Entretanto a análise do corpo coletivo de trabalho, dentro das sociedades capitalistas atuais, nos indica que funções de controle, planejamento, supervisão administração que tendem a aumentar, embora não estejam envolvidas imediata e materialmente com a produção, são parcelas deste corpo coletivo de trabalho. Trata-se de funções que estão profundamente implicadas nas relações de produção, na extração da mais-valia (FRIGOTTO, 1999, p. 151).

Estabelecendo uma relação com a organização da escola, são grandes as contribuições dos supervisores, administradores, coordenadores e gestores para a reprodução da realidade, cumprindo esta função social: intelectuais orgânicos do capital. Assim, se estabelecem nessas funções tecnocratas que, de acordo com Antunes (2006), se pauta na tecnocracia, quando o motor do desenvolvimento se torna a técnica. Apesar disso, consideramos que alguns gestores, envolvendo administradores, supervisores e coordenadores pedagógicos, ainda constituem como pontos de resistência nesse contexto, se apresentando como possibilidades de mudanças na realidade escolar.

Refletindo um pouco sobre a realidade que alguns gestores tentam enfrentar, é importante entender que, no contexto do toyotismo, novas técnicas para a gestão da força de trabalho são utilizadas, utilizando grupos e equipes de trabalho, em um discurso de “participação” manipuladora, mantendo as condições de trabalho estranho, alienado. Ao passo que a “empresa enxuta”, com poucos funcionários polivalentes, que proporcionam maior produtividade, reflete nas condições de trabalho (ANTUNES, 2006). Debatendo acerca da participação, Mészáros (2014, p. 52) problematiza que, neste contexto, é compreendida enquanto “[...] um envolvimento mais ou menos limitado em discussões, geralmente reduzidas ao ritual vazio da “consulta” (seguido pelo superior descaso) [...]”, perspectiva que precisamos enfrentar, caminhando em outro sentido.

Pensando sobre isso no contexto da escola pública e do trabalho do pedagogo, podemos perceber iniciativas para a desregulamentação dos direitos trabalhistas, fragmentação da classe trabalhadora, precarização e terceirização da força de trabalho, e um “sindicalismo dócil”, nas palavras de Antunes (2006), que não cumprem sua função de defender os interesses dos trabalhadores e muito menos a conquista de direitos reconhecidos.

Na contemporaneidade, a pauta do dia na educação é a MP 746/2016 sancionada pelo governo Temer, que indica que haverá uma implementação de que pessoas com Ensino Superior que comprovem “notório saber” estarão aptos e serão certificados para lecionarem na Educação Básica, considerando que não precisam ser formados nos cursos de licenciatura exigidos para lecionar na Educação Básica, pois terão adquirido a certificação por meio de “notório saber”. No Estado de São Paulo, a Assembleia Legislativa, por meio do Projeto de Lei (PL) 839/2016, formulado pelo deputado Rodrigo Moraes (DEM), debaterá a regulamentação e os critérios para implementar o notório saber. Este PL foi publicado no dia 21 de novembro de 2016 no Diário Oficial do Estado de São Paulo. Isso demonstra o caminho do aprofundamento da precarização

da profissão professor no toyotismo, exigindo que também os pensamentos dos professores estejam a favor do capital, na “captura” da subjetividade do trabalhador (ALVES, 2008).

O caráter político do que o professor faz ou deixa de fazer é compreendido por Fernandes (1989), que trata que a suposta neutralidade de um professor invoca uma responsabilidade intelectual. Isso significa que o professor tem que ter clara suas ações políticas na escola e na sociedade.

Ao tratar da atuação do pedagogo na escola pública, principalmente enquanto orientador educacional, função rara na contemporaneidade, Pimenta (2002) discute que os pedagogos não-docentes atuem além das funções designadas como orientador educacional, por exemplo, para além do corporativismo. Podemos refletir que, no geral, da mesma maneira que cresceu o trabalho improdutivo na sociedade capitalista, principalmente a partir da década de 1970, este trabalho atingiu a escola. Assim, administração e supervisão escolares abarcam os burocratas a serviço do Estado burguês para a fiscalização e atuação para a articulação da “equipe” escolar para que permaneçam à favor da condição atual.

Apesar dos cargos serem criados neste sentido, é possível e necessário que os pedagogos não-docentes sejam “subvertidos” para a organização dos professores, compreendendo que fazem parte da classe trabalhadora e que seu compromisso é com esta fração da população. Pimenta (2002) entende que o compromisso político destes profissionais é fundamental, inclusive se revelando na militância política a favor da classe trabalhadora, senão sua atuação não será no sentido da transformação da realidade escolar.

Enguita (2010) afirma que na tentativa de conquistar melhores condições de trabalho, o profissionalismo envolveu a busca por reconhecimento do trabalho docente. No entanto, compreendemos que é necessário cautela frente a profissionalização do pedagogo em suas diferentes funções, para não retornamos às antigas habilitações, para não reforçarmos a ideologia do gerencialismo, já aprofundada na contemporaneidade. A partir da década de 1970, o supervisor passou a ser o “guardião das leis”, com um autoritarismo marcando suas ações nas escolas (SILVA JR, 2010). Acerca da supervisão educacional, Saviani (2010) aponta para a construção coletiva de uma ação supervisora, que se constitui como desafio frente às contradições da sociedade moderna e que o caminho é a consciência de classe.

Apesar deste contexto do profissionalismo no gerencialismo, Ribeiro (1991) debate que a categoria profissional é fundamental na formação política dos professores, tendo em vista ações coletivas para transformar as condições da categoria para que sua função social transformadora possa ser desenvolvida. Compreendendo que há pressão de fora para dentro da escola pública, por conta da pressão da classe trabalhadora na luta por uma escola pública e

popular; e de dentro para fora, com certa mobilização organizada de estudantes e professores, Ribeiro (1991) compreende que o trabalho intelectual do professor envolve inclusive na natureza político-dirigente, organizadora e difusora. Quanto mais esta natureza do trabalho do professor estiver clara para ele, mais fortalecido e maior a possibilidade de articulação coletiva. Com isso, o professor precisa se deixar educar pela classe trabalhadora e pelos seus pares, constituindo como desafio a unidade entre político-sindical e técnico-político (RIBEIRO, 1991).

Neste sentido, é importante nos pautarmos na ideia de que “a questão da escola, na sociedade capitalista, é fundamentalmente uma questão da luta pelo saber e da articulação desse saber com os interesses de classe”. Assim, entendendo que a escola cumpre função de formar profissionais, atua na circulação da mais-valia, na contenção de exército de reserva que seja funcional ao mercado de trabalho (FRIGOTTO, 1999, p. 161).

Na escola, as dimensões técnica e política envolvem a prática social do professor. A dimensão política da prática social do professor diz respeito a prover o conhecimento expropriado dos trabalhadores pela burguesia, que envolve e está articulada à dimensão técnica, considerando as condições objetivas.

Ao debater a relação entre competência técnica e compromisso político, Saviani (2005a, p. 40-41) problematiza e explica que a competência técnica não significa a velha competência técnica atrelada aos interesses da burguesia, mas “[...] uma nova competência técnica que seja produto das lutas do “coletivo dos professores, politicamente organizados” e articulados com os interesses dos trabalhadores”. Com isso, destacamos que a competência técnica não diz respeito a um tecnicismo pedagógico, mas ao domínio, necessário, dos conteúdos e formas pedagógicas adequadas à um processo educativo crítico e transformador.

Do mesmo modo, o compromisso político pode ser temido pelas mesmas pessoas que temem a competência técnica. Assim, não compreendemos o compromisso político de maneira a esvaziar a contribuição pedagógica na transformação social, mas de contribuir com a luta, unificando as lutas.

Neste sentido, é necessário romper com esse dualismo, no sentido de entender que a política não existe sem competência e a técnica não se concretiza sem compromisso. Para realizar este debate, Saviani (2005a) explica o “saber escolar” e a “concepção histórico-proletária de cultura”, entendendo como saber universal, a cultura para além de um enciclopédismo. Neste sentido, é fundamental a competência técnico-política.

Para a concretização desta competência técnico-política, a formação política não pode se dar de cima para baixo, é necessário que a escola se identifique como popular, buscando, por

meio das lutas populares uma escola efetivamente popular. Com isso, entre as preocupações com a escola pública estão o professor, a organização da escola e a função de transmissão dos conhecimentos científico-culturais (RIBEIRO, 1991).

Apesar de defendermos a escola pública, no sentido de popular, Ribeiro (1991) analisa que a escola na concepção/realização burguesa, do Estado burguês, chamou atenção para a necessidade da “universalização” do ensino, no sentido quantitativo, em que a maioria das crianças precisa estar na escola. Contudo, a “universalização” qualitativa não é de interesse do Estado burguês e, por isso, não houve iniciativa do Estado neste sentido.

Sobre a pressão de fora para dentro e a formação do “novo educador” Ribeiro (1991, p. 34) entende que:

[...] através de sua prática de classe no interior da sociedade civil, apesar e na repressão da sociedade política, vai exercendo uma direção pela criação de novos organismos de representação e expressão e pela criação de novos organismos de representação e expressão e pela conquista e transformação de antigos organismos que passam, em conjunto, a viabilizar a criação e a difusão de uma concepção de mundo segundo os seus interesses, bem como a efetivação dessa concepção num novo tipo de sociedade.

De acordo com a autora, é no bojo da atividade política que a escola se mostra necessária no processo de elaboração e difusão de uma concepção de mundo de acordo com os interesses dos trabalhadores. Na escola este processo acontece tardiamente, depois de já estabelecida uma organização popular. Mas o que é necessário para este desenvolvimento? O vínculo entre desenvolvimento intelectual por meio da escola e a possibilidade de destruir condições precárias de trabalho que impedem a reflexão do trabalhador. Assim, a escola se configura como um dos instrumentos para enfrentar estas condições (RIBEIRO, 1991).

A pressão de dentro da escola, por sua vez, feita por estudantes e educadores promovem algumas mudanças na escola e denunciam as condições precarizadas. Mas a aproximação dos professores da classe trabalhadora é fundamental. Ao se entender o professor como intelectual, seu trabalho exige também a transformação estrutural da organização escolar, um trabalho de grande responsabilidade social (RIBEIRO, 1991).

Podemos dizer, portanto, que o pedagogo tem sua especificidade de atuação educativa e política, ao mesmo tempo que estas duas dimensões formam uma unidade em sua prática social. Ele precisa entender sua prática profissional, aproximando-a cada vez mais da prática social global, compreendendo e tendo em vista a escola enquanto um espaço efetivo de cultura.

Apesar de discutir mais especificamente a atuação do pedagogo na escola pública enquanto orientador educacional, Pimenta (2002) traz reflexões mais gerais importantes para a

organização do trabalho dos profissionais da escola pública. A autora compreende que o trabalho docente é o núcleo primordial da educação escolar, ao mesmo tempo que as diferentes funções que a organização escolar exige são desenvolvidas por profissionais professores que não estejam atuando diretamente enquanto professores, mas na gestão escolar, por exemplo.

A transmissão do saber escolar, que envolve a apropriação pelos estudantes dos conteúdos historicamente produzidos pelo conjunto dos homens, é a função primordial da escola. Para que ela seja efetivada, alcançada em um patamar qualitativo que promova o processo de humanização plena dos estudantes, o professor garante a apropriação desses conteúdos e se pauta por um compromisso político com sua classe social. A militância política nesse processo é fundamental (PIMENTA, 2002).

Assim, é necessária ação coletiva da categoria para desenvolver e desempenhar com qualidade sua função social. Um problema da categoria do professorado paulista, identificado por Ribeiro (1991), diz respeito ao pouco conhecimento que se tem sobre a própria categoria. A liderança da categoria precisa buscar coletivamente esta identidade. Assim, entendemos que a dimensão teórica e a prática política precisam fazer parte da identidade do pedagogo o que consiste em um desafio: a unidade das dimensões político-sindical e político pedagógica (RIBEIRO, 1991).

Um aspecto importante para desenvolver a escola pública, no sentido de popular, é a “[...] organização, disciplina, qualificação técnica e direção política, e necessita de intelectuais que reúnam, ao mesmo tempo, a capacidade técnica e a opção política na direção dos interesses dos dominados” (FRIGOTTO, 1999, p. 185).

Com isso, o pedagogo na escola é, a princípio, professor, que desempenhará funções diretas no processo de ensino e de aprendizagem, com os estudantes, e nos cargos de gestão. Assim, a ação educativa e a ação política se configuram como identidades próprias, mas que estão relacionadas (RIBEIRO, 1991).

Considerando as relações sociais vigentes, Saviani (2010) aponta que a função social do supervisor, que o pedagogo pode desempenhar no âmbito escolar, se situa na contradição da sociedade moderna, em que a divisão social de classes está colocada. No contexto do Estado burguês, considerando a escola pública e sua organização, o supervisor tem um papel político que revela seu compromisso político de maneira mais evidente.

Mesmo assim, Nereide Saviani, em sua dissertação de mestrado, como nos indica Dermeval Saviani (2010), identificou que nem sempre o supervisor percebe que cumpre uma função política, e que, mesmo com esta falta de consciência acerca dessa dimensão em sua função, não gostariam de desempenhá-la (SAVIANI, 2010). A função de fiscal do Estado que,

em diversos momentos, o pedagogo desempenha na escola pública, evidenciando uma exigência hierárquica superior do cargo que reflete um compromisso político com a burguesia e não com a classe trabalhadora e nem com a categoria dos professores tem sido, via de regra, a atuação do pedagogo supervisor. Neste sentido, Saviani (2012c, p. 1-2) deixa bem claro:

Para tratar desse tema é preciso, preliminarmente, levar em conta que a sociedade capitalista é uma sociedade dividida em classes com interesses antagônicos. Portanto, o papel do pedagogo será um se ele se colocar a favor do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante, isto é, dos proprietários dos meios de produção. E será outro, se ele se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. Não se pode ser neutro. A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político.

Neste sentido, começamos a delinear a necessária função social do pedagogo na sociedade atual, considerando que na sociedade capitalista, o pedagogo precisa se posicionar enquanto um articulador “em torno dos interesses dos trabalhadores habilitando-os a conduzirem a luta pela transformação desta sociedade” (SAVIANI, 2012d, p. 10).

Apesar de estarmos destacando a importância do ato educativo e do ato político na prática social do pedagogo, é importante nos determos um pouco mais acerca da relação entre educação e política. Neste sentido, Saviani (2008) trata da especificidade dessas práticas, entendendo o que é próprio de cada uma.

A educação se estabelece numa relação entre não-antagônicos, ou seja, o educador serve aos interesses do educando, enquanto que a política se estabelece na relação entre antagônicos, em que interesses e perspectivas excludentes são defrontadas. Na educação se busca convencer e na política se busca vencer, seriam essas as distinções entre as dimensões (SAVIANI, 2008). No entanto, elas têm relações inseparáveis:

A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não antagônicos a educação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagônicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política. E a dimensão educativa da política consiste em que, tendo como alvo os antagônicos, a prática política se fortalece (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta, ela convence os não-antagônicos de sua validade (ou não-validade) levando-os a se engajarem (ou não) na mesma luta (SAVIANI, 2008, p. 68).

Com isso, podemos entender esta relação “interna” entre educação e política, mas é importante compreender também a relação “externa” entre estas duas dimensões no que se refere às condições objetivas, como financiamento das condições concretas para efetivação educativa, enquanto que a política depende de condições subjetivas da educação, no sentido do

acesso ao conhecimento, da formação de quadros políticos e difusão de propostas políticas (SAVIANI, 2008).

Neste sentido, a política e a educação se constituem enquanto modalidades da prática social, mas que a educação se subordina historicamente à política. A educação tem seu papel de enfrentamento político ao proporcionar o acesso ao conhecimento científico aos filhos dos trabalhadores na escola. Assim, considerando esse contexto, a formação inicial é um momento importante para que o compromisso político e a competência técnica sejam trabalhados e desenvolvidos nos futuros pedagogos educadores ambientais.

A escola pública se mostra como um espaço que cumpre um papel social e político de disputas (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2015). Da mesma maneira, entendemos que a universidade também cumpre este papel e ambas instituições sociais de formação humana precisam ir além das funções que exercem no contexto do Estado burguês, de adaptação, adequação e reprodução da realidade, indo no sentido de instituições populares, que promovam a educação que proporcione o processo de humanização para o enfrentamento da realidade da divisão social de classes.

O professor tem que se organizar enquanto categoria, principalmente em sua entidade. De fato, nos momentos destinados às aulas, ao processo de ensino e aprendizagem, uma ação que compõe a prática social do pedagogo estará colocada, contudo, a articulação política na escola e fora dela é fundamental para que, o trabalho pedagógico se concretize da melhor maneira. Ao se organizarem, fora da escola, para conquistar e manter direitos, os professores estarão lutando também pela qualidade da educação na escola. As conquistas trabalhistas dos professores serão conquistas para a educação e para o ensino. Ao exigirem, por exemplo, uma carga horária decente de trabalho em que os professores não sejam sobrecarregados de aulas em diferentes escolas para poderem ter um salário que possibilite sua sobrevivência, os professores estarão reivindicando melhores condições de trabalho, contribuindo para que o ensino resulte de maior tempo de estudo e de preparo da prática pedagógica cotidiana.

Deve-se frisar, no entanto, à guisa de conclusão: a teoria não faz o sistema; ela é apenas uma condição necessária para que ele se faça. Quem faz o sistema são os homens quando assumem a teoria na sua práxis. E quem faz o *sistema educacional* são os educadores quando assumem a teoria na sua práxis educativa. Eis a tarefa que ultrapassa o âmbito de um estudioso, constituindo-se preocupação comum dos educadores de hoje (SAVIANI, 2012d, p.108).

Nesse sentido, a prática educativa escolar envolve a competência técnica e o compromisso político, e a organização da escola tem uma direção política e requer uma

competência técnica orientada para que seja possível emergir da relação entre teoria e prática meios para enfrentar as condições da realidade concreta. Assim, a formação de intelectuais progressistas compromissados com a classe trabalhadora é fundamental no processo de transformação da realidade (FRIGOTTO, 1999).

Quando consideramos a importância do compromisso político e da dimensão política na formação e na ação do pedagogo na escola, não estamos supervalorizando a dimensão política em detrimento da dimensão pedagógica. Oliveira (1985), sobre isso, nos chama a atenção para a reflexão acerca da forma e do conteúdo do ensino que, muitas vezes são compreendidos como aspectos puramente técnicos do trabalho educativo e, por isso, minimizados por perspectivas que, querendo ser política se configuram como mero politicismo.

Apropriar-se do saber objetivo que lhes é negado historicamente pela classe dominante a nível de instituição escolar, de instituições culturais, e expropriado a nível do processo produtivo onde o capital se apossa do saber coletivo da classe trabalhadora, é uma tarefa que transcende à vontade política, ainda que esta seja ponto de partida (FRIGOTTO, 1999, p. 185).

A escola pública organizada técnica e politicamente para a concretização dos interesses da classe trabalhadora, garante que as formas de produção da vida na sociedade capitalista tenham material substantivo para o ensino, no nosso caso da educação ambiental e dos outros conteúdos escolares. A unidade das dimensões técnica e política em movimento é fundamental na prática escolar do pedagogo e seu papel para esta organização escolar é essencial (FRIGOTTO, 1999).

É importante que compreendamos a competência técnico-política relacionada também à dimensão ético-política. O particular e o ser social possuem uma relação dialética que precisa ter em vista um momento ético-político da catarse que se almeja, considerando sua ação individual e coletiva intencional de ruptura (SANTOS, 2013).

Assim, é necessário defendermos que a competência política é fundamental para prática social do pedagogo, tendo em vista o compromisso técnico. Contudo, isso não é suficiente no contexto do capitalismo. No capitalismo, considerando a profunda precarização do trabalho do professor, as condições para que o professor ensine os conteúdos na sala de aula de maneira aprofundada são extremamente difíceis.

As escolas têm muitos estudantes por turma, há falta material de trabalho para o professor, faltam salas de aula com condição confortável para o trabalho e a alimentação e merenda escolar estão distantes de serem adequadas para o desenvolvimento dos estudantes, entre muitos outros aspectos. Para além destas condições da escola, os professores são mal remunerados, normalmente são contratados e remunerados por hora/aula, sem considerar outras

dimensões do trabalho didático, como estudo e preparação da aula, correção de trabalhos e desenvolvimento de aulas para além da técnica “aula expositiva”. A má remuneração exige que as pedagogas, provedoras de suas famílias, trabalhem mais, seja em outras escolas, seja em outros ofícios, como complementares à renda familiar.

Neste sentido, o pedagogo com compromisso político com a classe trabalhadora, consciência de classe e ser militante de sua categoria, pode buscar as condições concretas e objetivas para lecionar, buscando as condições para formar os estudantes também como militantes culturais. Não podemos perder de vista que um aspecto que une o professor aos seus alunos é a dimensão da classe social a que pertencem. Assim, o compromisso político dos professores para se concretizar enquanto competência política não se desenvolve sozinho, tampouco é inato, é aprendido e ensinado. Assim, como nos ensina Fernandes (1989, p. 17, destaques do autor): “[...] as tarefas do educador, que se coloque em uma posição independente e crítica, consiste em dar um salto qualitativo revolucionário *para acompanhar o processo histórico desencadeado pelo novo sentido da auto-afirmação como classe dos trabalhadores*”.

Assim, neste contexto, entendendo a prática social do pedagogo, é importante discutirmos a educação ambiental na formação de professores e a que é realizada na Educação Básica. Como vimos no estudo exploratório, a educação ambiental não é trabalhada no curso de Pedagogia de maneira aprofundada, com seus fundamentos e pressupostos, gerando uma lacuna na formação e na atuação deste profissional. Quando na escola, a educação ambiental, em diversos momentos, se torna uma exigência. Como o pedagogo não teve contato com a educação ambiental numa perspectiva crítica e aprofundada no Ensino Superior, eles recorrem ao manual didático para buscar conteúdos de educação ambiental ou atividades educativas ambientais.

Um fenômeno cada vez mais crescente e intenso que observamos é a entrada das empresas privadas nas escolas públicas, particularmente pela mão da educação ambiental. Esta entrada se dá de diferentes maneiras, pode acontecer por meio de materiais didáticos, projetos, palestras, trabalhos com grupos de alunos ou com grupos de professores, por exemplo. As empresas privadas na escola pública se configuram como uma nova ofensiva do capital, em um processo de privatização da educação pública por meio das “parcerias público-privadas”. As pesquisas em educação ambiental crítica vêm retratando e analisando cada vez mais a presença destes interesses privados e sua ideologia nas escolas públicas (LAMOSA, 2016; MENDES, 2015).

Lamosa (2016) analisa como, no Estado de São Paulo, a “parceria” de empresas com as escolas públicas começaram a se concretizar de fato já na década de 1990, mas ensaiavam esta

aproximação já nos anos 1980. Até os anos 2000, afirma o autor, o empresariado enxergava o investimento nas áreas sociais como gasto, mas após forte propaganda e “apoio” da grande mídia, argumentando que o investimento em educação era um grande negócio lucrativo, o empresariado passou a atuar diretamente nas escolas públicas. Por meio de vários dados, Lamosa (2016) indica que organizações empresariais se inserem tanto em escolas públicas estaduais como em escolas públicas municipais, como também existe grande concorrência e disputa entre as empresas para inserirem seus projetos nas escolas. Podemos perceber, portanto, que as empresas privadas encontram nas escolas públicas um consumidor potencial para seus produtos, inclusive ideológicos e também um caminho altamente lucrativo, inclusive formando mão-de-obra barata e especializada, já formada nesta ideologia empresarial.

Com o desenvolvimento do capitalismo, percebemos que o processo vai se especializando, se refinando. Muitas concepções consideradas críticas ao modo de produção capitalista foram sendo incorporadas nos discursos empresariais. O termo “sustentabilidade”, “ambiental”, e outros são exemplos dessa apropriação e incorporação pela lógica do capital. No discurso das empresas, que elaboram programas amplos e com intensa e extensa inserção, como o “Programa Educacional Agronegócio na Escola”, promovido pela Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), eles afirmam que defendem e valorizam a autonomia dos professores.

Como os professores são muito sobrecarregados de atividades relativas à profissão docente, por conta de sua condição de precarização, quando se deparam com projetos e atividades “prontas para aplicar”, acabam, “automaticamente” aderindo a estes projetos. Uma via de entrada das empresas na escola é a educação ambiental. Ela tem facilitado os projetos protagonizados por esses agentes externos da escola sem a crítica necessária à compreensão das contradições que essas propostas trazem.

Mendes (2015) afirma, como resultado dos dados coletados em sua pesquisa, que a escola entende que quanto maior a participação da sociedade, melhor, independentemente da função social dos protagonistas desta participação. Observamos nesses estudos que as atividades de capacitação de professores ou os projetos com alunos e professores que são apresentados na escola pelas empresas privadas geralmente têm por princípio realizar a “propaganda” do grupo empresarial ao qual pertence, promovendo a ideologia do capital sob o véu de educação ambiental ou outros temas.

Lima e Carvalho (2014) mostram como que as empresas privadas se inserem nas escolas com materiais didáticos prontos, defendendo suas perspectivas, da chamada “responsabilidade socioambiental” ou “responsabilidade social”, promovendo além do marketing da empresa uma verdadeira inculcação ideológica no que diz respeito aos valores e princípios do capital. Os

autores destacam ainda como problemático a conversão das escolas em “espaços educadores sustentáveis”, em que o terceiro setor, principalmente ONG e empresas implementam em prefeituras, por exemplo, materiais didáticos e oficinas pedagógicas para professores que trabalham nessas escolas. Assim, as fontes de financiamento destes projetos são privadas e seus interesses também.

No entanto, com todas as críticas frente a estas ações da iniciativa privada nas escolas, estas empresas privadas que estão se inserindo na escola estão aprimorando mais seus projetos e propostas de inserção na escola. Um exemplo é o “Programa Educacional Agronegócio na Escola”, em que os professores elaboram seus projetos, de acordo com o tema indicado pela ABAG:

Diferente do caso clássico de produção de hegemonia em que os subalternos consentem a exploração da classe dominante, na Hegemonia às Avessas é a própria classe dominante que consente aos subalternos a liderança da reforma moral em curso, desde que os mesmos não se contraponham aos princípios que sustentam a dominação (LAMOSA, 2016, p. 75).

Neste sentido, entendemos que o processo de privatização da Educação Básica vem se instalando de maneira sutil. O “convencimento” dos professores de que a educação ambiental é algo fundamental, porém que eles não tiveram formação para isso, é usado pelas empresas, que entram nas escolas com projetos e ações que chegam no bojo da ideologia das empresas. Estas trazem a ideologia empresarial, em defesa das ações destas empresas. A “reforma moral” que estamos assistindo nas sociedades em geral leva as empresas a realizarem os projetos de educação ambiental para ter dedução de impostos além de ser um meio importante para realizar a propaganda positiva das ações empresariais, como indicou Lamosa (2016).

O programa analisado por esse autor tem uma política de premiações que oferece prestígio aos professores que participam, contribuindo, de certa forma, para a formação de intelectuais orgânicos do agronegócio, por meio de uma autonomia aparente via as ações coordenadas de acordo com os valores do agronegócio. As etapas do programa são desenvolvidas ao longo do ano, envolvendo capacitação com palestras junto de intelectuais orgânicos do capital, atendendo às expectativas pragmáticas e imediatas dos professores e revelando a falta de qualquer atenção mínima com o trato pedagógico das atividades propostas e desenvolvidas. Os dados que Lamosa (2016) problematiza são bastante importantes e reveladores: o “Prêmio Professor” entregue ao final do ano proporciona grande mobilização e motivação aos professores. É muito interessante observar no estudo desse autor que um projeto crítico ao agronegócio foi avaliado como “o pior projeto” dentre os elaborados pelos professores.

Considerando o empobrecimento do fazer docente promovido pela alienação do trabalho faz com que dimensões objetivas e subjetivas da prática pedagógica sejam afetadas. Desânimo, apatia, despersonalização, gerando profundo sofrimento nos professores, “[...] convertendo-se em executores de tarefas definidas por exterioridade em relação aos indivíduos” (MARTINS, 2009, p. 464) estão muito presentes na escola pública. Nesse sentido, a premiação das empresas privadas nas escolas, que entrega prêmios aos professores no encerramento do ano letivo, atua moralmente na fragilidade e sofrimento do professor, sendo por isso muito bem recebido.

No âmbito da formação de professores conferimos grande crédito à construção do *sentido* de ser professor pela ampliação dos *significados* atribuídos ao trabalho docente, isto é, à construção de congruência entre suas dimensões objetiva e subjetiva. Isso requer uma sólida instrução filosófica, ético-política, teórica e metodológica-técnica, uma vez que a atividade humana exige mediações, necessita de um direcionamento que auxilie a edificação da unidade necessária entre os motivos e as finalidades das ações que lhe correspondem (MARTINS, 2009, p. 465, destaques da autora).

Assim, uma formação precária aos licenciados no Ensino Superior, sem uma visão crítica, de modo a formar professores para a reprodução social, não proporciona uma visão crítica da realidade, não questiona ou sequer suspeita da realidade aparente. Com isso, a possibilidade da entrada das empresas privadas nas escolas, consolidando o projeto de privatização da Educação Básica pública, cada vez mais vai na direção da sua concretização²⁸.

Este quadro faz todo sentido na organização da escola pelo Estado burguês, na manutenção das condições precárias do ensino, da formação de professores, e das condições de precárias de trabalho docente. Neste sentido que reforçamos a importância da articulação – na perspectiva de unidade – entre a dimensão política e técnica na formação dos professores, considerando sua função social da sociedade atual, organizada sob o modo capitalista de produção.

Se o pedagogo na escola tem uma formação mais profunda e organiza-se coletivamente, pois teve acesso aos conteúdos nesse sentido, saberá que sua atuação é técnica e é política e lutará todos os dias nesse sentido, considerando, inclusive que a comunidade é trabalhadora e os estudantes são filhos de trabalhadores, ou seja, têm os mesmos interesses em buscar uma escola pública de fato, popular.

²⁸ Uma notícia veiculada pela grande mídia revela a iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em buscar parcerias com empresários. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estado-busca-empresarios-para-adotar-escolas-paulistas-e-garantir-melhorias,10000072812>> Acesso em: 02 set 2016.

Assim, é também por exigência ética que a atividade profissional deve se conceber e se realizar como investimento intencional sistematizado na consolidação das forças construtivas das mediações existenciais dos homens. É isso que lhe dá, aliás, a sua qualificação ética. O investimento na formação e na atuação profissional do educador não pode, pois, reduzir-se a uma suposta qualificação puramente técnica. Ela precisa ser também política, isto é, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. E é sendo política que a atividade profissional se tornará intrinsecamente ética (SEVERINO, 2003, p. 83).

Compreendemos, portanto, que na formação dos pedagogos para a escola pública, tendo em vista a escola que queremos, é fundamental conhecer suas contradições concretas de maneira aprofundada. É importante destacarmos que reconhecer e conhecer as contradições, as dificuldades e os enfrentamentos necessários da escola pública, em sua particularidade, não significa cair em um "beco sem saída". Da mesma maneira que entender e ter definida a escola pública que queremos não significa analisarmos e refletirmos acerca da escola de maneira idealista, desconsiderando aspectos conjunturais e suas particularidades. Entendemos que isso significa um pouco o que Gramsci quis dizer acerca do “pessimismo da razão e do otimismo da vontade”.

Isso exige que o pedagogo atue na militância cultural na escola pública. Para que isso se concretize, é necessário que a formação dos pedagogos consiga contribuir com uma competência técnico-política radicalmente articulada com sua função social na sociedade, inclusive no que diz respeito à educação ambiental crítica.

Os professores universitários formadores de pedagogos precisam investir em sua atuação nesses espaços para que a extensão não se efetive enquanto voluntarismo ou assistencialismo, nem que o ensino se exerça como acessório e que a pesquisa não chegue a constatações óbvias as quais os professores chegam diuturnamente em sua atuação profissional escolar.

Ou seja, é necessário que, na universidade, se assumam as pesquisas que busquem contribuir para superação da condição de subalternidade da maioria da população, conseguindo abrir mão de uma universidade quase que “redentora”, encarando sua gênese, suas possibilidades e limitações de frente. É importante que nos desvencilhemos da universidade estagnada, que criticou Milton Santos, e que os intelectuais orgânicos tenham consciência de classe e contribuam para que a formação dos pedagogos seja radicalmente transformadora.

Assim, é fundamental que a função social do pedagogo na escola pública nesta sociedade esteja radicalmente articulada à sua prática social. Ele tem uma função social de articulador político nas escolas em defesa da classe trabalhadora. Dias (2013) nos ensinou que

a formação das direções é a questão dos intelectuais, como alguém que sempre está interferindo na prática social. A formação dos intelectuais, sejam das classes subalternas, sejam da burguesia, é, e precisa ser, constante, permanente (DIAS, 2013).

Para Gramsci, os intelectuais orgânicos do proletariado devem ser revolucionários, pensar a superação da ordem do capital. Os intelectuais orgânicos da burguesia são necessariamente técnicos, privilegiam a questão da técnica para a realização do capitalismo (DIAS, 2013, p. 123).

A construção da identidade do pedagogo está articulada à construção da identidade de classe. É necessário que os intelectuais mostrem os mecanismos de exploração, buscando condições reais para o desenvolvimento (DIAS, 2013). Portanto, como “ponto de chegada” das reflexões empreendidas neste estudo, consideramos que a função social do pedagogo na escola precisa ser a de intelectual orgânico crítico da classe trabalhadora, o que significa proporcionar aos estudantes o pleno acesso ao saber escolar.

Assim, depois de todos os pontos analisados, podemos concluir como tese neste estudo que “a formação técnico/política que explicita as contradições na escola básica, compondo a identidade do pedagogo como educador ambiental, considera seu importante potencial de atuação enquanto um intelectual articulador do trabalho docente e, para além disso, das relações entre o ambiente e a sociedade em que vivemos”.

Compreendemos, portanto, que os pedagogos têm uma função social de proporcionar a formação cultural humana de maneira aprofundada tecnicamente e politicamente, tendo em vista uma prática social transformada dos estudantes, que compreenderá a relação entre natureza e sociedade para além da relação de exploração e destruição, mas entendendo que é necessário superar os problemas socioambientais próprios da sociedade capitalista. Para isso, o pedagogo precisa compreender seu papel de articulador nesse processo, entendendo que sua atuação se dá nos momentos de aulas com os estudantes, mas também para além deles.

Ser intelectual da classe subalterna significa criar as condições para que os subalternos, como um conjunto, não como individualidade, possam aprender e disputar os espaços que começam na família e passam pelo trabalho, pela política. Todos os lugares de socialização são lugares de embate hegemônico. Não se trata de ser maioria (DIAS, 2013, p. 126).

Carvalho (2016) também traz valiosas contribuições para a reflexão acerca da formação da identidade do professor, ao entender que sua formação precisa envolver a formação teórica e técnica sólida, incluindo o posicionamento político em relação à sociedade de classes, fazendo parte de um projeto de emancipação do ser humano e levando em consideração que a identidade do professor não pode permanecer em sua particularidade profissional, considerando as

necessidades históricas. Para que isso se concretize, é necessário também uma outra organização acadêmica e escolar:

Problemas da nova função que poderão assumir as universidades e as academias. Estas duas instituições são, atualmente, independentes uma da outra; as academias são o símbolo, ridicularizado freqüentemente com razão, da separação existente entre a alta cultura e a vida, entre os intelectuais e o povo (por isso, é explicável certa influência obtida pelos futuristas em seu primeiro período de Sturm und Drang antiacadêmico, antitradicionalista, etc.). Num novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deveriam se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários. Os elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem cair na passividade intelectual, mas devem ter à sua disposição (por iniciativa coletiva e não de indivíduos, como função social orgânica reconhecida como de utilidade e necessidade públicas) institutos especializados em todos os ramos de pesquisa e de trabalho científico, para os quais poderão colaborar e nos quais encontrarão todos os subsídios necessários para qualquer forma de atividade cultural que pretendam empreender. A organização acadêmica deverá ser reorganizada e vivificada de alto a baixo (GRAMSCI, 2001, p. 40-41)

Portanto, a questão que se coloca para a formação inicial dos pedagogos diz respeito a formar intelectuais de novo tipo, de que nos fala Gramsci (1978). Ou seja, formar pedagogos intelectuais críticos, que desenvolvam um trabalho pedagógico aprofundado, considerando a organização da educação formal, tanto para sua formação inicial (universidade) quanto para sua atuação (escola). Esta questão, baseada na materialidade do trabalho e da formação do pedagogo em educação ambiental, destacada até então, precisa orientar nossas reflexões e análises propositivas, considerando o momento da realidade concreta em que convivemos, a história que vivemos e o futuro que almejamos.

8 CONCLUSÃO

A tese deste estudo, enunciada no final do capítulo anterior, afirma que “a formação técnico/política que explicita as contradições na escola básica, compondo a identidade do pedagogo como educador ambiental, considera seu importante potencial de atuação enquanto um intelectual articulador do trabalho docente e, para além disso, das relações entre o ambiente e a sociedade em que vivemos”. Considerando o objetivo geral de analisar a inserção da educação ambiental na formação dos pedagogos, como contribuição ao seu papel de intelectual crítico, desdobrados em três objetivos específicos: discutir a identidade do pedagogo no contexto escolar no Brasil, sob a perspectiva da Pedagogia como ciência da educação ambiental; identificar a formação dos pedagogos como educadores ambientais, analisando-a na perspectiva do intelectual crítico; analisar a função social do pedagogo na escola pública de Educação Básica e sua relação com a educação ambiental; podemos considerar que a tese foi “ponto de partida” e “ponto de chegada” deste trabalho. Resta-nos, portanto, retomando os caminhos percorridos, enunciar as conclusões.

Se “a formação técnico/política que explicita as contradições na escola básica, compondo a identidade do pedagogo como educador ambiental, considera seu importante potencial de atuação enquanto um intelectual articulador do trabalho docente e, para além disso, das relações entre o ambiente e a sociedade em que vivemos”, foi preciso problematizar a educação na conjuntura brasileira, compreender a Pedagogia como ciência da educação ambiental, refletir acerca da formação de professores e como a educação ambiental se articula na formação dos pedagogos, além de entender a prática social do pedagogo educador ambiental, compreendendo a escola pública como um espaço fundamental desta prática.

Em relação ao contexto político, econômico e social em que vivemos, temos um Estado orientado pela parcela mais conservadora da sociedade e que faz duros ataques às dimensões sociais fundamentais para a vida dos trabalhadores. Podemos afirmar que vivemos um estado de exceção para os subalternos, e com a ameaça constante da perda de direitos. A educação vem sendo um dos alvos das forças políticas conservadoras do país, se concretizando por meio da aprovação da Reforma do Ensino Médio, tornando a educação do país em condições ainda mais precárias. Isso se configura numa condição insustentável que exige uma resistência da população. Assim, é neste contexto em que tratamos a educação ambiental na formação dos pedagogos.

Neste sentido, entendemos que a Pedagogia precisa ser compreendida para além das ciências da educação, incorporando as contribuições de outros campos científicos, mas reconhecendo e valorizando o campo científico da Pedagogia. Assim, a Pedagogia que tem por objeto a educação, busca produzir conhecimento da e para a educação. Considerando que a educação ambiental precisa dos fundamentos aprofundados do campo da educação, entendendo a Pedagogia como ciência da educação, a educação ambiental como campo de estudo situa-se também nas ciências da educação.

O curso de Pedagogia, desde sua criação no início do século passado até nos dias atuais, vem passando por debates que aparentemente são óbvios, mas que carregam em si dimensões profundas e complexas da formação do ser humano e da profissionalização do pedagogo, considerando sua função social. Com isso, buscamos a contribuição do campo da formação de professores para refletirmos acerca da formação dos pedagogos como intelectuais críticos.

Entendendo que os pedagogos precisam ser compreendidos enquanto intelectuais críticos, buscamos discutir o espaço universitário como *locus* principal da formação dos pedagogos. Para isso, foi importante refletirmos sobre a organização universitária, sua constituição e dificuldades para que pedagogos tenham a formação enquanto intelectuais críticos. Da mesma maneira, a educação ambiental na universidade, muitas vezes, se apresenta de maneira superficial e tecnicista, ao bom grado da hegemonia neoliberal. Isso resulta na formação precária dos pedagogos em educação ambiental, limitando a possibilidade de desenvolvimento de conteúdos técnico-políticos nesse sentido.

Para refletirmos acerca da educação ambiental na formação dos pedagogos, foi importante compreendermos a prática social dos pedagogos, principalmente no que se refere à escola pública como principal espaço de atuação profissional dos pedagogos. Pudemos verificar que a educação ambiental na formação inicial dos pedagogos e na escola pública se articula de modo a contribuir com o aprofundamento do neoliberalismo, ao se deixar levar pelas parcerias público-privadas, que tomam o espaço material e não-material público, tornando-o privado ao colocá-lo à serviço dos interesses privados. Isso nos coloca o desafio deste contexto para a formação dos pedagogos, da mesma maneira que nos possibilita compreender que o compromisso dos pedagogos possibilitará sua articulação política no sentido de contribuir no processo árduo de enfrentamento das condições de exploração da classe trabalhadora.

Para evitar propostas de educação ambiental que tratem os problemas socioambientais de maneira técnica, pragmática, ou ainda, conservadora, nas universidades e escolas públicas, entendemos que um determinante fundamental para o enfrentamento necessário é a formação dos pedagogos. Neste sentido, buscamos que a educação ambiental crítica esteja na formação

destes profissionais no Ensino Superior é condição fundamental para sua consolidação e concretização na Educação Básica, tendo em vista um enfrentamento para além de posicionamentos ecléticos de um falso consenso

Portanto, a educação ambiental que buscamos e fundamentamos neste trabalho é a educação ambiental crítica, que traz um desafio maior do que a inserção formal da educação ambiental na escola. Como afirmamos no capítulo anterior, a educação ambiental está na escola e na universidade, porém de maneira superficial e pragmática. Com isso, com a necessária inserção na escola e com as condições de trabalho e organização escolares cada vez mais precarizadas, iniciativas de educação ambiental de empresas privadas encontram portas abertas e professores, gestores e coordenadores disponíveis para aplicar seus projetos e sua ideologia.

Assim, entendemos que se faz necessário a educação ambiental crítica na formação dos pedagogos no Ensino Superior, considerando que, em sua prática social escolar, os pedagogos tenham conteúdos técnicos e políticos para o enfrentamento da ideologia hegemônica, proporcionando a formação crítica de seus alunos. Ou seja, nosso desafio é refletir como um curso de Pedagogia poderia auxiliar no desenvolvimento e elevar a cultura e a consciência dos futuros professores no sentido da consciência filosófica e revolucionária.

São necessários mais estudos acerca da construção coletiva para a inserção da educação ambiental crítica no curso de Pedagogia, formando pedagogos com competência técnica e compromisso político acerca dos problemas socioambientais. Para avançarmos nesse sentido, compreendemos que a perspectiva histórica traz dimensões e discussões importantes para a formação do pedagogo. Assim, a educação ambiental histórico-crítica na formação do pedagogo precisa ser coordenada pelo grupo de professores que formam os esses profissionais nas universidades públicas, reconhecendo a importância de ações articuladas nesse sentido.

Portanto, com este caminho percorrido, concluímos que, considerando a função social do pedagogo de articulador político do trabalho docente e da sociedade, entendemos que sua formação como intelectual crítico é fundamental. Isso pode se concretizar por meio de uma formação técnico/política aprofundada, tendo em vista a dimensão do coletivo e a atuação do pedagogo enquanto militante cultural nas escolas e em outros espaços sociais. Neste sentido, o pedagogo atuando enquanto articulador político da classe trabalhadora, se constitui um intelectual orgânico, crítico, fundamental no processo de transformação social.

Referências

- AGUDO, Marcela de Moraes. “*A maior flor do mundo*” de José Saramago e a educação ambiental na escola. 2013. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista, Bauru. 2013.
- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa Lopes de; SILVA, Marcelo Soares Pereira da; PINO, Ivany Rodrigues. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educ. e Soc.*, v. 27, n. 96, Especial, p. 819-842, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>>
- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, 2006.
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; FÁVERO, Altair; TONIETO, Carina. A expansão do ensino superior no Brasil sob influência da Declaração de Bolonha: primeiras aproximações. *Rev. Inter. Educ. Sup.* Campinas, v 1, n 2, p. 182-198, 2015.
- ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- ALVES, Giovanni Antonio Pinto. *Trabalho e Subjetividade: o metabolismo social da reestruturação produtiva do capital*. Tese (Doutorado) UNESP, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Marília, 2008.
- ALVES, Gilberto Luiz. Organização do trabalho didático: a questão conceitual. *Acta Scientiarum*. Maringá, v. 34, n. 2, p. 169-178, 2012.
- ALVES, Mirian Aparecida Beltrão; SIQUELLI, Sônia Aparecida. CEFAM paulista: um estudo a partir de fontes históricas. In: *Anais do X Seminário do HISTEDBR*. Campinas, 2016. Disponível em <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/ged/histedbr2016/xhistedbr/paper/viewFile/993/169>> Acesso em 15 nov 2016.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ANDRÉ, Marli. (Org.) *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 8 ed. São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 8 reimpress. São Paulo: Boitempo, 2006.
- ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. Os dias que abalaram o Brasil: as rebeliões de junho, julho de 2013. *R. Pol. Públ.* São Luís, Número Especial, p. 41-47, 2014.
- ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista. In: DUARTE, Newton. (Org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v. 2, n. 2, 1998.

BOITO JR, Armando. Governos Lula: a nova burguesia nacional no poder. In: ARMANDO BOITO JR. E ANDRÉIA GALVÃO (Orgs.). *Política e Classes sociais no Brasil dos anos 2000*. São Paulo: Alameda, 2012, 430 p.

BRASIL. Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981: *Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente*, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, 02 de setembro de 1981.

BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*. Diário oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n. 9.795, 27 abr. 1999. *Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências*. Diário Oficial, Brasília, 28 abr. 1999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.

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

BRASIL. *Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2014-2024*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Do antigo ao novo desenvolvimentismo na América Latina*. Texto para Discussão nº 274. São Paulo: EESP/FGV, 2010.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*, Campinas, v.20, n. 68, p. 80-108, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. Brasília: MEC/INEP, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). *Extensão e Cultura (UFG)*, v. 10, p. 118-130, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). *Formação de profissionais da educação (2003-2010)*. Brasília: MEC/INEP, 2014.

BUENO, Juliane Zacharias. Ética marxista e formação moral na escola. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 979-1000, 2006.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: Sato, Michèle; Carvalho, Isabel

Cristina de Moura. (Orgs) *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre, Artmed, 2005.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 3.ed, São Paulo: Cortez. 2008.

CARVALHO, Saulo Rodrigues. *Profissionalização docente e subordinação do trabalho educativo à lógica flexível da produção capitalista*. Tese (Doutorado) – UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara, 2016.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura Carvalho; FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira. Um balanço da produção científica em educação ambiental de 2001 a 2009 (ANPEd, ANPPAS e EPEA). *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, 2011.

CÁSSIO, Fernando Luiz; CROCHIK, Leonardo; DI PIERRO, Maria Clara; STOCO, Sérgio. Demanda social, planejamento e direito à educação básica: uma análise da rede estadual de ensino paulista na transição 2015–2016. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 137, 2016.

CATINI, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. Escolas de luta, educação política. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 137, 2016.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, UNISO, Sorocaba, v. 4, n. 3, 1999.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003. *Revista Brasileira de Educação*, 2003, nº 24, pp. 5-15.

CHAUÍ, Marilena. O inferno urbano e a política do favor, tutela e cooptação. *Revista Teoria e Debate*, v. 113, p. 1-5, 27, jun. 2013.

CHAUÍ, Marilena. *Contra a universidade operacional e a servidão voluntária*. Conferência de abertura do Congresso 70 anos UFBA. Disponível em: <<http://www.congresso.ufba.br/?p=1658#more-1658>> Acesso em: 18 jul 2016.

CHAVES, Eduardo O. C. O curso de pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. *Cadernos do CEDES*. Ano 1. N 2, 4 reimpress., 1986.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COLAVOLPE, Carlos Roberto; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. *Trabalho pedagógico e a formação de professores/militantes culturais: construindo políticas para a educação física, esporte e lazer*. Salvador: EDUFBA, 2009.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). *Nosso futuro comum*. 2 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1991. 430 p. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/12906958/Relatorio-Brundtland-Nosso-Futuro-Comum-Em-Portugues#scribd>>. Acesso em 6 jan 2014.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2 ed., 2012.

CORTI, Ana Paula de Oliveira; CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, José Alves da. “Ocupar e resistir”: a insurreição dos estudantes paulistas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 137, 2016.

- COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: RIZEK, Cibele Saliba; OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy. *Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- CRUZ, Lilian Giacomini. *Políticas Públicas de Educação Ambiental: um estudo sobre a Agenda 21 escolar*. Tese (Doutorado) UNESP, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Bauru, 2014.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Qual universidade?* São Paulo: Cortez e Autores Associados, Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 31, 1989.
- CUNHA, Luiz Antônio. A universidade brasileira: entre o taylorismo e a anarquia. *Revista Brasileira de Educação*, v. 10, 1999.
- CÚPULA DOS POVOS. Rio+20: Documento final foi aprovado. Só três países expressaram reservas. Disponível em <<http://cupuladospovos.org.br/2012/06/rio20-documento-final-foi-aprovado-so-tres-paises-expressaram-reservas/>>. Acesso em 11 jan 2012.
- DEL ROIO, Marcos Tadeu. As Muitas Faces da Crise Brasileira. *Práxis e Hegemonia Popular*. Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, dez, 2016.
- DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1989.
- DIAS, Edmundo Fernandes. Marx e Gramsci: sua atualidade como educadores. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandéi Pinto da; MILLER, Stela. *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009.
- DIAS, Edmundo Fernandes. Intelectuais: para que e para quem? In: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva. *Gramsci no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Librum, 2013.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, 2005.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem.; MUZZETI, Luci Regina. Licenciaturas Light: resultado das lutas concorrenciais no campo universitário? *Contexto e Educação*. Editora Unijuí, ano 21, n. 75, 2006.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 92, p. 34-51, 2011.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. *Revista FAEEBA*, v. 22, p. 127-136, 2013.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. *Notandum (USP)*, v. 42, p. 139-160, 2016.
- DUARTE, Newton. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. *Perspectiva*, v. 11, n. 9, 1993. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9169>> Acesso em 17 mar 2016.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender"*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed rev ampl, Campinas, SP: Autores Associados. 2001a.

- DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.
- DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1 ed., 1 reimpress. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Martins; DUARTE, Newton. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a.
- DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010b.
- DUARTE, Newton. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ENGUIITA, Mariano Fernandez. Da democratização ao profissionalismo. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. *Trabalho Necessário*, Ano 10, nº 15, 2012.
- FACCI, Marilda. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.
- FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega, 2 ed., 1979.
- FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FONTES, Virgínia. Da atualidade da servidão voluntária. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 4, p. 431-440, 2006.
- FRANÇA, Polyana Imolesi Silveira de. *Precarização do trabalho na educação a distância: o trabalho do tutor em questão*. Uberlândia, MG: Navegando publicações, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educ. Soc.*, ano XX, n. 68, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou educação politécnica? In: SILVA, Tomaz T. *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. *Trabalho necessário*, ano 13, n. 20, 2015.

GADOTTI, Moacir. Elementos para a crítica da questão da especificidade da educação. Em aberto. Brasília, MEC/INEP, ano III, 22, 1984. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2373/1643>> Acesso em 13 jan 2016.

GALZERANO, Luciana Sardenha. *Grupos empresariais e educação básica: estudo sobre a Somos Educação*. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

GAMA, Carolina Nozella. *Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani*. Tese (Doutorado) – UFBA, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. (Coord). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. *Licenciaturas: crise sem mudança?* ENDIPE, 15, Belo Horizonte, abr. 2010. Anais... Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 485-508.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 137, 2016.

- GRAMSCI, Antonio. *Escritos Políticos*. Vol I. Lisboa: Seara Nova, Coleção Universidade Livre, 1976.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere: Volume 2*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere, volume 3*. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- GRÜN, Mauro. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- GRUPPI, Luciano. *Conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- GUERRA, Antônio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia. Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas. *Educar em Revista*, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 3, p. 109-126, 2014.
- GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia; ORSI, Raquel Fabiane Mafra; STEUCK, Eliane Renata; CARLETTO, Denise Lemke; DA SILVA, Marcia Pereira; LUNA, José Marcelo Freitas de. A ambientalização na Educação Superior: trajetória e perspectivas. In: GUERRA, Antonio Fernando Silveira (Org.). *Ambientalização e sustentabilidade nas universidades: subsídios, reflexões e aprendizagens*. 1 ed. Itajaí: UNIVALI, 2015.
- GUIMARÃES, Mauro. *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papirus, 2004.
- GUIMARÃES, Mauro; FONTOURA, Yuna. Desenvolvimento sustentável na Rio+20: discursos, avanços, retrocessos e novas perspectivas. *Cadernos EBAPE.BR*. v 10, n 3, 2012.
- GUIMARÃES, Mauro; PLÁCIDO, Patrícia de Oliveira. A promoção da parceria empresa-escola: a construção do consenso em torno do discurso do desenvolvimento sustentável. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAMOSA, Rodrigo de A. C. (Orgs.). *Educação ambiental no contexto escolar: um balanço crítico da década da educação para o desenvolvimento sustentável*. Rio de Janeiro: Quartet, 2015.
- HARVEY, David. *O enigma do capital: e as crises do capitalismo*. São Paulo, SP: Boitempo. 2011.
- INEP. *Censo da educação superior 2013: resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf> Acesso em 17 mar 2016.
- INEP. *Censo da educação superior 2014: apresentação para a imprensa*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=28571-apresentacao-censo-superior-imprensa-04-12-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em 17 mar 2016.
- JANKE, Nadja. *Políticas públicas de educação ambiental*. Tese (Doutorado) – UNESP, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Bauru, 2012.

- JUNQUEIRA, Juliana Neves. *Por uma educação ambiental histórico-crítica na escola*. Tese (Doutorado) – UNESP, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Bauru, 2014.
- KAPLAN, Leonardo. *Análise crítica dos discursos presentes nos documentos que definem a política de educação ambiental no Brasil*. Dissertação (Mestrado) UFRJ, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2011.
- KOPNIN, Pável Vasílievich. *Fundamentos lógicos da ciência*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1972.
- KOPNIN, Pável Vasílievich.. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRUPPA, Sonia Maria Portella. *Sociologia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- KRUPPA, Sonia Maria Portella. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. *Anais da 24ª Reunião anual da ANPED*, Caxambu. 24a, 2001.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. IN: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval, SANFELICE, José Luis. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. As Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *Olhar de Professor (UEPG)*, v. 1, p. 35-62, 2007.
- LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. *Educação e agronegócio: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016. 327 p.
- LAMOSA, Rodrigo; LOUREIRO, Carlos Frederico. Agronegócio e educação ambiental: uma análise crítica. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* v 22, n 83, Rio de Janeiro. 2014.
- LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97. 2010.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação Ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. *Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental*. Ribeirão Preto: USP. 2011.
- LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política nacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*, São Paulo, v 1, n 3, p 19-30, 1999.
- LEHER, Roberto. *Reforma universitária no governo Lula: protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais*, 2004. Disponível em <eveq.iq.unesp.br/Home/pet/texto13.doc> Acesso em 11 ago 2016.
- LEHER, Roberto; SILVA, Simone. A universidade sob céu de chumbo: a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar. *Universidade e Sociedade*, ANDES, n. 54, Brasília, 2014.

- LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia: ciência da educação?* 6 ed., São Paulo: Cortez, 2011.
- LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares de; CARVALHO, Luiz Marcelo de. Educação ambiental e contexto escolar: questões para um programa de pesquisas. *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 9, n. 1, p. 144-155, 2014.
- LOPES, Talita Mazzini; ZANCUL, Maria Cristina de Senzi. A temática ambiental no curso de Pedagogia de uma universidade pública paulista. *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 7, n. 1, 2012.
- LOSURDO, Domenico. *Democracia ou bonapartismo: triunfo e decadência do sufrágio universal*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora UNESP, 2004.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Trajatória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; COSSÍO, Mauricio F. Blanco. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto "O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental". In: MELLO, Soraia; TRAJBER, Rachel. (Orgs.) *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental*. Brasília: MEC/UNESCO, 2007. p. 57-64.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez, 2012.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Teoria social crítica e Pedagogia histórico-crítica: contribuições à educação ambiental. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.*, Ed. Especial, jul, 2016.
- MAIA, Jorge Sobral da Silva. *Educação ambiental crítica e formação de professores*. Curitiba: Appris, 2015.
- MAIA, Jorge Sobral da Silva; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes Agudo. Educação ambiental como campo de disputas: a necessária discussão epistemológica. *Planeta Amazônia*, Macapá, n. 7, p. 75-87, 2015.
- MALANCHEN, Júlia. *A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais*. Tese (Doutorado) – UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara, 2014.
- MANCIBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educ. Soc.* vol. 25, n. 88, Campinas, 2004.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, Clacso, 2008. 336p.
- MARTINS, André Silva. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo "Todos pela Educação". *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.1, 2009.
- MARTINS, Lígia Márcia. *As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*. Trabalho Completo, 2006. Anais ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, MG.

Disponível em: < <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>.
Acesso em: 05 fev 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandeí Pinto da; MILLER, Stela. *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: UNESP, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1974.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. *Crítica a filosofia do direito de Hegel, 1843*. São Paulo: Boitempo. 2010.

MARX, Karl. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. *Crítica do Programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política educacional e a formação de professores. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MCCORMICK, John. *Rumo ao paraíso: a história do movimento ambientalista*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992.

MENDES, Carolina Borghi. *Influências de instituições externas à escola pública: privatização do ensino a partir da educação ambiental?* 2015, 232 f., Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru, UNESP, Bauru - SP.

MENDONÇA, Sônia Regina de. Estado e políticas públicas: considerações político-conceituais. *Outros Tempos*, v. 1 esp., p. 1-12, 2007.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. 1 ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2014.

MINTO, Lalo Watanabe. *As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MINTO, Lalo Watanabe. *A educação da "miséria": particularidade capitalista e educação superior no Brasil*. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Campinas, 2011.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; XIMENES, Salomão Barros. Políticas educacionais e a resistência estudantil - Apresentação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 137, 2016.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12 n. 34, 2007.

NOVACK, George. *Introdução à lógica marxista*. 3 ed. Tradução: Anderson R. Félix. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Pluma, 1976.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2013.

OLIVEIRA, Betty Antunes. A socialização do saber sistematizado e a dimensão política da prática especificamente pedagógica. In: OLIVEIRA, Betty Antunes; DUARTE, Newton. *Socialização do saber escolar*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

OLIVEIRA, Betty Antunes. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Ângelo Antônio; SILVA, Nilma Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. *Método Histórico-Social na Psicologia Social*. São Paulo: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Haydée Torres. Educação ambiental – ser ou não ser uma disciplina: essa é a principal questão?! In: BRASIL. MEC/MMA. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Coordenação: Soraia Silva de Mello e Rachel Trajber. Brasília, UNESCO, 2007.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações no método materialista dialético para a psicologia. 27(2), p. 362-371, *Revista Psicologia e Educação*, 2015.

PEREIRA, João Márcio Mendes. *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Programa de Pós-graduação em História. Niterói, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma ressignificação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma Garrido. *Didática e formação de professores: percursos e perspectiva no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 19-77.

PIMENTA, Selma Garrido. *O pedagogo na escola pública*. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia: ciência da educação?* 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, Umberto de Andrade. O curso de pedagogia no Brasil: do bacharelado à licenciatura - da licenciatura ao bacharelado. *XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE*, UNICAMP, Campinas, 2012.

PIRES, Marília Freitas de Campos; TOZONI-REIS, José Roberto. Globalização, neoliberalismo e universidade: algumas considerações. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v 3, n 4, 1999.

POCHMANN, Marcio; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Escolarização de jovens e igualdade no exercício do direito à educação no Brasil: embates do início do século XXI. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 137, 2016.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol.2, n.1, jan-jul 2005, p. 68-80. disponível em: <http://www.emtese.ufsc.br>.

REDE ACES. *Red de Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores*. Disponível em: <http://insma.udg.es/ambientalizacio/web_alfastinas/castella/c_index.htm>. Acesso em: 30 jan. 2014.

REIGOTA, Marcos Antonio dos Santos. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *A formação política do professor de 1 e 2 graus*. 3 ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *Educação escolar: que prática é essa?* Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ROSSI, Wagner Golçalves. O papel do pedagogo na sociedade. *Cadernos do CEDES*. Ano 1. N 2, 4 reimpress., 1986.

RUPEA (Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis). *Mapeamento da Educação Ambiental em instituições brasileiras de Educação Superior: elementos para discussão sobre políticas públicas*, 2005. Disponível em <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/dt_12.pdf> Acesso em: 30 jan. 2014.

SANFELICE, José Luís. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.) *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SANFELICE, José Luís. Vandalismo ou movimento social? As jornadas de junho (2013). *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 6, p. 4-14, 2014.

SANFELICE, José Luís. A conjuntura educacional atual: para onde caminha a educação. In: SANFELICE, José Luís; SIQUELLI, Sônia Aparecida (Orgs.). *Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes. Financeirização da Educação Superior: estratégia da mercantilização e o quadro das IES, principais grupos educacionais e grupos de investimento que atuam no Brasil. *Revista Sinpro-Rio*, v. 07, p. 16-25, 2011.

SANTOS, Wilson da Silva. Uma leitura gramsciana: subjetividade, sujeito e formação ético-política. In: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva. *Gramsci no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Librum, 2013.

SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. (Orgs.). *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre, Artmed, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Uma estratégia para a defesa da escola pública: retirar a educação da tutela do estado. *Revista do Ensino de Física*, ano 2, n. 2, 1980. Disponível em <<http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/vol02a18.pdf>> Acesso em 12 mar 2016.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!* Dermeval Saviani. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

- SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 14 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005a.
- SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v.30, n.2, p.11-26, 2005b.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Carapeto. (Org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 13-38.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3 ed. rev. 1 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Póiesis Pedagógica*, v.9, n.1, p.07-19, 2011b.
- SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.
- SAVIANI, Dermeval. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012b.
- SAVIANI, Dermeval. O papel do Pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital. *Palestra UENP Cornélio Procópio*, em 8 de março de 2012c.
Disponível em
<http://files.comunidades.net/professorcelente/o_papel_do_pedagogo_como_articulador_do_trabalho_pedagogico_na_sociedade_do_capital.pdf> Acesso em 02 nov 2016.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados. 2012d.
- SAVIANI, Dermeval. *O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 6 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, 2006.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade. In: SÁ, Jeanete Liasch Martins de (Org.). *Serviço social e interdisciplinaridade: dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

- SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003, p. 71-89.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992.
- SCHEIBE, Leda. A compreensão histórico-crítica da educação. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves (Org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, 1994.
- SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96, Especial, p. 1021-1056, 2006.
- SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out-dez, 2015.
- SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. Curso de pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. *Interesses, Dilemas e a Implementação do Programa Mais Educação no Município de Maricá (RJ)*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2013.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Mudanças nas universidades públicas no contexto da mundialização do capital. *EccoS Revista Científica*, v. 10, julho, p. 95-131, 2008.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis; ANELLI JÚNIOR, Luiz Carlos; MANCEBO, Deise. O lulismo e a mudança da natureza do trabalho docente. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 1, p. 106-118, 2014.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis; PIMENTA, Alan Victor. Capitalismo, trabalho e educação: o caso das instituições federais de educação superior. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 6, n. 2, p. 28-41, 2014.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SCHUGURENSKY, Daniel. Trabalho do professor na universidade brasileira: Hegemonia e Neoamericanismo. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 16, p. 5, 2016.
- SILVA JR, Celestino Alves da. Supervisão, currículo e avaliação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SINGER, André. Brasil, junho de 2013: classes e ideologias cruzadas. *Novos estud. – CEBRAP*, n. 97, São Paulo, 2013.
- SOMMER, Luís Henrique. Formação inicial de professores a distância: questões para debate. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 17-30. 2010.

SOUZA, Vanessa Marcondes. *Uma discussão sobre a inserção do meio ambiente no curriculum dos cursos “ambientais” em universidades públicas do estado do Rio de Janeiro*. 2011. 222p. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

TANEGUTI, Luiza Yoko. Produto 2 – Relatório técnico contendo estudo sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil, como subsídio ao Conselho Nacional de Educação para a formulação de políticas públicas que possibilitem a melhor distribuição da oferta de vagas no ensino superior de graduação. *Conselho Nacional de Educação: relatório técnico*. Brasília, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em 22 mar 2016.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, maio/ago, 2000.

TEIXEIRA, Lucas André. *Formação do educador ambiental: reflexões de um professor da escola pública*. Tese (Doutorado) – UNESP, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Bauru, 2013.

TEIXEIRA, Lucas André; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A Educação Ambiental e a formação de professores: pensando a inserção da Educação Ambiental na escola pública. VII Encontro de pesquisa em educação ambiental, 2013, Rio Claro, SP/Brasil. *Anais do VII Encontro de pesquisa em educação ambiental*, 2013.

TEIXEIRA, Cristina; TORALES, Marília Andrade. A questão ambiental e a formação de professores para a educação básica: um olhar sobre as licenciaturas. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial, n. 3, p. 127-144, 2014.

TONET, Ivo. Sobre as atuais manifestações. *Revista Espaço Acadêmico*. Especial protestos no Brasil, 2013. Disponível em <<https://espacoacademico.wordpress.com/2013/06/27/sobre-as-atuais-manifestacoes/>> Acessado em 30 dez 2016.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Educação ambiental: referências teóricas no ensino superior, *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, v. 5, n. 9, p. 33-50, 2001.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TREIN, Eunice; PEDROSA, José Geraldo; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; LEHER, Roberto; NOVICKI, Victor. (Orgs.). *A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Educação ambiental: natureza, razão e história*. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Fontes de informação dos professores da educação básica: subsídios para divulgação dos conhecimentos acadêmicos e científicos sobre educação ambiental*. Relatório de Pesquisa. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP. 2010.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 3, p. 145-162, 2014.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; GONCALVES, Carlos Eduardo; SOUZA, Daniele Cristina de; SANTOS, Helena Maria da Silva; TALAMONI, Jandira Lúcia

Biscalquini; MAIA, Jorge Sobral da Silva; JUNQUEIRA, Juliana Pereira Neves; CRUZ, Lilian Giacomini; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes; FESTOZO, Marina Battistetti; JANKE, Nadja; FIGUEIREDO, Pâmela Buzanello; MUNHOZ, Regina Helena. A inserção da Educação Ambiental na escola pública: disputas e contradições. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, 2015, Rio de Janeiro. *Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental*, 2015.

TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre Educação, Política e Sindicalismo*. 2 ed. São Paulo: Editores Associados; Cortez, 1990.

TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia Ramos. *Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

TREIN, Eunice. A contribuição do pensamento marxista à educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. (Org.). *A questão ambiental no pensamento crítico*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 113-134.

TREIN, Eunice Schilling. A educação ambiental crítica: crítica de que? *Revista Contemporânea de Educação*. v. 7, n 14, Rio de Janeiro, 2012.

TREIN, Eunice; CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. Pesquisa em educação ambiental e questões epistemológicas: a permanência e a renovação. *Pesquisa em educação ambiental*. v 9, n1, p. 120-132, 2014.

VASCONCELLOS, Hedy Silva Ramos de; SPAZZIANI, Maria de Lourdes; GUERRA, Antônio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. Espaços educativos impulsionadores da educação ambiental. *Cadernos Cedes*, v. 29, n. 77. Campinas. 2009.

VEIGA, Alinne; AMORIM, Érica; BLANCO, Mauricio. *Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE DOUTORADO	
Projeto de Doutorado A educação ambiental na formação de professores pedagogos nas universidades públicas do Estado de São Paulo	
Orientadora do Projeto: Profª Drª Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis	Instituição / Departamento: UNESP/Botucatu – Departamento de Educação
Telefone: 14 – 3811 6065	Endereço Eletrônico: mariliaedu@ibb.unesp.br
Participante Responsável: Marcela de Moraes Agudo	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – PPG em Educação para a Ciência
Telefone: 14 – 8127 1466	Endereço Eletrônico: marcelamagudo@gmail.com
<p>Justificativa: A partir da pesquisa realizada durante o mestrado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Projeto FAPESP nº 2010/14349-7, vigência de 2011 a 2013, orientada pela Profa Dra Marília de Freitas Tozoni-Reis, foi desenvolvido um processo formativo com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas estaduais, no município de Bauru/SP. No processo de pesquisa foi possível depreender que os professores pedagogos não entram em contato com a educação ambiental na sua formação inicial nos cursos de Pedagogia. Comumente os professores das séries iniciais do ensino fundamental entram em contato com a educação ambiental durante os processos de formação profissional que se dão ao longo de sua atuação enquanto professores. Neste processo de formação, a educação ambiental é geralmente abordada de modo pontual e descontextualizado, segundo indicam estudos sobre a formação de professores educadores ambientais (GUIMARÃES, 2004; TOZONI-REIS et al, 2011). Diante disso, uma das questões que o presente projeto visa abordar é a inserção da educação ambiental na formação dos professores pedagogos nas universidades públicas do Estado de São Paulo.</p>	
<p>Objetivo: O estudo proposto tem como objetivo geral contribuir com a discussão da educação ambiental na formação do pedagogo no Ensino Superior, a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, tendo em vista a superação de práticas educativas ambientais mediatizadas pelo senso comum.</p>	
<p>Metodologia: Este estudo propõe uma pesquisa de campo que coletará dados da realidade por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Estado de São Paulo. Dados, sobretudo, em relação à prática educativa dos professores, estabelecendo como tônica central da entrevista a inserção da educação ambiental na estrutura de formação inicial dos professores das primeiras séries do ensino fundamental nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, atividades fins das universidades. Para isso, realizaremos um estudo piloto na UNESP – Campus de Bauru, levantando dados por meio de entrevistas semiestruturadas de todos os docentes que lecionam no curso de Pedagogia da unidade, contabilizados um total de quinze professores. A partir deste estudo piloto e dos resultados, realizaremos uma pré-seleção dos professores dos outros cursos de Pedagogia das universidades públicas do Estado de São Paulo para serem entrevistados. Assim, após a realização do estudo piloto, entrevistas serão realizadas com amostras de docentes que lecionam nos 16 cursos de Pedagogia das universidades públicas do Estado de São Paulo. A coleta de dados será realizada por contatos presenciais da pesquisadora com os docentes que lecionam nos cursos de Pedagogia, através da técnica de entrevista, sistematizada em instrumentos adequados: o roteiro. Após a transcrição das entrevistas, a pesquisadora enviará as entrevistas transcritas para que os docentes entrevistados realizem as alterações que considerarem pertinentes.</p>	
Outras informações:	

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO	
Nome:	
Data Nascimento:	RG:
<p>Declaro ter sido informado(a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia do projeto de doutorado: A educação ambiental na formação de professores pedagogos nas universidades públicas do Estado de São Paulo, bem como as atividades envolvidas.</p> <p>Estou ciente de que posso recusar-me a participar, retirar meu consentimento ou interromper a minha participação a qualquer momento, sem precisar justificar.</p> <p>Estou ciente de que a minha participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. Também estou ciente de que a autorização para publicação de dados ou informações minhas ou oriundas do projeto é voluntária e que dela poderei desistir, a qualquer momento, antes da publicação, sem explicar os motivos.</p> <p>Declaro que concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima descrito.</p> <p>Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.</p> <p style="text-align: right;">Bauru, __/__/____</p> <p style="text-align: center;">_____ Assinatura</p>	