



JÚLIA DE MOURA MARTINS GUIMARÃES

**FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE
CRISE AMBIENTAL: PROBLEMATIZAÇÕES
EPISTEMOLÓGICAS**

**LAVRAS – MG
2013**

JÚLIA DE MOURA MARTINS GUIMARÃES

**FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE CRISE AMBIENTAL:
PROBLEMATIZAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora

Dra. Jacqueline Magalhães Alves

Coorientador

Dr. Vanderlei Barbosa

LAVRAS – MG

2013

**Ficha Catalográfica Elaborada pela Coordenadoria de Produtos e
Serviços da Biblioteca Universitária da UFLA**

Guimarães, Júlia de Moura Martins.

Formação docente em tempos de crise ambiental :
problematizações epistemológicas / Júlia de Moura Martins
Guimarães. – Lavras : UFLA, 2013.

183 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Lavras, 2013.

Orientador: Jacqueline Magalhães Alves.

Bibliografia.

1. Formação de professores. 2. Epistemologia. 3. Crise da
racionalidade moderna. 4. Hermenêutica-dialética. 5. Educação
ambiental crítica I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

CDD – 370.71

JÚLIA DE MOURA MARTINS GUIMARÃES

**FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE CRISE AMBIENTAL:
PROBLEMATIZAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 09 de julho de 2013.

Dr. Pedro Roberto Jacobi	USP
Dr. Bruno Andrade Pinto Monteiro	UFLA
Dr. Vanderlei Barbosa	UFLA

Dra. Jacqueline Magalhães Alves
Orientadora

**LAVRAS – MG
2013**

A todas as professoras e professores em formação que, mesmo diante de tantos desafios, não desistem da luta.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Nas nossas vidas diárias, devemos ver que não é a felicidade que nos faz agradecidos, mas a gratidão é que nos faz felizes.

Albert Clarke

O processo de realização de uma pesquisa, embora se centre no pesquisador principal, depende fundamentalmente da contribuição daqueles que oferecem qualquer tipo de apoio. Especialmente nos últimos meses desse processo, que coincidiram com um momento delicado de minha vida pessoal, percebi que tenho muitas criaturas especiais a minha volta, sem as quais eu não teria chegado à conclusão da dissertação. Por isso, é com imensa alegria no coração que agradeço:

A Deus e a meus mestres espirituais, Swami Sivananda, Swami Vishnu-Devananda e Jesus Cristo, por me guiarem e iluminarem sempre meu caminho;

Ao Alê, por ser a luz da minha vida, pelo amor, carinho, dedicação, paciência, ensinamentos e longas conversas sobre teorias e epistemologias. Também por ser o maior incentivador dessa jornada, não me deixando desistir nos momentos de angústia e ansiedade. Gratidão eterna... Amo-te muito, você é o melhor marido e amigo que eu poderia desejar!

À minha mãe Débora, meu pai Carlos, minha irmã Lívia e meu irmão Daniel, por ser, literalmente, minha família, no sentido mais pleno da palavra. A vocês, minha gratidão pelo grande apoio em todos os momentos, por acreditarem em minha capacidade e ser o chão da minha jornada, base de todas as possibilidades que venho realizando. Graças ao exemplo e ensinamentos de vocês, sigo firme no percurso de uma existência dhármica;

Ao Istró, meu anjo de quatro patas, por cuidar de mim do modo mais singelo e verdadeiro que já experienciei;

Aos meus queridos; Mini, Tatico e Bob, presenças deliciosíssimas que imprimem mais alegria e leveza em nossas vidas;

Às minhas avós Aparecida e Bá, pelas orações e mensagens de carinho;
Ao meu avô Odilon (sempre presente), pelo grande exemplo de vida, de pessoa e, sobretudo, de bom coração;

Aos tios, tias, primos, primas, cunhados e cunhadas que torceram por meu sucesso, pelas energias positivas emanadas;

À minha família “de Paula”, especialmente à minha querida sogra Dalva e ao meu sogro Zezé (sempre presente), pelo apoio e por cuidarem tão bem do meu anjinho Istró nos momentos em que não pude estar presente;

À Jacque, por acreditar em mim e confiar no meu trabalho (até mais do que eu mesma), pela paciência em ouvir meus desabaços nos momentos de angústia, pelas orientações, conversas, compreensões e, sobretudo, pela relação afetuosa que se transformou em amizade;

Ao professor Vanderlei, pela disponibilidade, orientações, conversas e incentivo;

Aos professores Pedro Jacobi e Bruno Monteiro, pela atenção, disponibilidade e pelas valiosas contribuições;

Aos professores e professoras do MPE: Cláudia Ribeiro, Luciana Azevedo, Márcio Farias, Tânia Romero e, em especial, aos queridos Ronei e Rosana, pelo incentivo, disponibilidade e pelo exemplo de profissionais e pessoas admiráveis. O que aprendi com tod@s vocês não tem preço! Vocês foram fundamentais na minha formação como educadora e como pessoa!

Aos amigos e amigas do MPE, em especial à querida amiga Mariana Coelho, por estar sempre comigo, mesmo por meio de mensagens virtuais, compartilhando descobertas, angústias e pontos de vista. Mari, só por ter te conhecido, já valeu a pena fazer esse mestrado!

Às amigas do Loyola, Adriana, Cecília, Mariana Rabelo, Mariana Veloso, Rebeca e Vanessa, por todos esses anos de amizade verdadeira e presente;

Ao Reitor do IFSULDEMINAS, Sérgio Pedini, ao Diretor de Ensino Francisco de Paula e, especialmente, ao Pró-reitor de Ensino, Marcelo Rosa, pelo apoio, incentivo e por permitirem a flexibilização do meu horário de trabalho, possibilitando a construção desse percurso. Não tenho palavras para expressar minha gratidão e alegria em saber que pessoas comprometidas com a educação como vocês fazem parte da minha história;

Aos amigos e amigas do IFSULDEMINAS que torceram e torcem por mim, especialmente Aloísia, Ana Lúcia, Elisa, Flávio, Gilmar, Glória, Guilherme, Ieda, Lívia, Luciano, Luizinho, Maira, Narayana e Nildo. A todos a minha gratidão imensa pelo apoio, conversas ora sérias, outrora descontraídas e, sobretudo, pela boa convivência;

À Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação do IFSULDEMINAS, pela bolsa concedida por meio do Programa de Incentivo à Qualificação (PIQ);

Aos professores e professoras especiais que tive ao longo de minha formação, especialmente ao Louis Ricci (sempre presente, meu maior mestre e grande exemplo de ser humano e de docente) e ao Subramanya/Marcelo Neves (querido professor de Bhagavad Gita, que me ensinou que a verdadeira batalha é a interna), por compartilharem saberes essenciais à minha formação;

Aos eternos amigos e amigas da UFMG, em especial à Naty, Taiaia, Tainah e Chônia, que, mesmo distantes ao longo da realização dessa pesquisa, foram presenças fundamentais em momentos significativos de minha trajetória acadêmica.

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

Eduardo Galeano

RESUMO

Pensar a crise ambiental dentro do campo da educação, com destaque para a formação de professores, constitui uma forma de evidenciar que a barreira epistemológica da cisão humano/ambiente repercute nos diversos âmbitos que constituem a sociedade. Tendo como eixo a problemática epistemológica da sociedade contemporânea, marcada pela crise da racionalidade moderna, este trabalho buscou promover um debate para (re) pensarmos as concepções de ciência e educação que perpassam os processos formativos. Sendo assim, nosso objetivo principal foi analisar as bases epistemológicas da formação de professores presentes no projeto institucional da Universidade Federal de Lavras (UFLA), tendo como base a discussão da crise ambiental no âmbito da educação. O estudo se configura como teórico-documental de cunho qualitativo, tendo como subsídio teórico o referencial crítico-reflexivo da educação ambiental crítica e da pedagogia histórico-crítica. Para realizar a pesquisa documental, selecionamos o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFLA. Também foram consultadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNs) e o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância, registros oficiais que regulamentam aspectos da educação superior no Brasil. A metodologia de análise utilizada foi da hermenêutica-dialética, que está intrinsecamente relacionada à problematização epistemológica da crise ambiental em que nossa sociedade se encontra imersa. Os resultados encontrados por meio da investigação dos sentidos da formação docente para a UFLA evidenciam duas formas de referência à formação docente: a primeira se refere aos professores internos, aqueles que fazem parte do corpo docente da UFLA, e a segunda diz respeito aos professores externos, formados pela UFLA nos cursos de licenciatura, pós-graduação, capacitação etc. As articulações teóricas tecidas em torno dos sentidos identificados evidenciam que a forma como a UFLA preconiza a formação docente deriva de componentes externos, como o MEC. Com relação aos elementos silenciados, identificamos que não há referências ao engajamento sociopolítico como dimensão necessária à formação docente. Sobre a expressão da crise ambiental nas bases curriculares para a formação de professores, identificamos que isso acontece na medida em que a educação é projetada em função de atender às demandas do capitalismo. Os resultados evidenciaram que as bases epistemológicas para a formação docente na UFLA são as mesmas expressas nas DCNs e apresentam cunho conservador, sendo fundadas na dimensão do fazer prático e no conceito de competência.

Palavras-chave: Formação de professores. Epistemologia. Crise da racionalidade moderna. Hermenêutica-dialética. Educação ambiental crítica.

ABSTRACT

Considering environmental crisis in the education field, especially in regard to teacher training, is a way of showing that the epistemological barrier of the human/environment fission reflects in various fields which constitute society. Using the epistemological problems of contemporary society, marked by the modern rationality crisis, as an axis, this study aimed at promoting a debate to (re) consider the science and education conceptions which underlie the formation processes. Thus, our main objective was analyzing the epistemological foundations of teacher training present in the institutional project of Universidade Federal de Lavras (UFLA), based on the discussion of environmental crisis in education. The study is configured as of theoretical and documentary qualitative nature, taking as input the critical-reflective theoretical framework of critical environmental education and historical-critical pedagogy. In order to conduct the documentary research, we selected the Institutional Pedagogic Project (PPI) and the Institutional Development Plan (PDI) of UFLA. We also consulted the National Curriculum Guidelines for Basic Education Teacher Training (DCNs) and the Assessment of presence and distance Undergraduate Course Instrument, official records which regulates aspects of higher education in Brazil. The analysis method used was the hermeneutic-dialectic, which is intrinsically related to epistemological questioning of the environmental crisis in which our society is immersed. The results found by investigating the meanings of teacher training for UFLA show two forms of reference to teacher training: the first refers to internal teachers, those who are part of UFLA's faculty, and the second relates to outside teachers, formed by UFLA in undergraduate or postgraduate courses, training etc. The theoretical links woven around the identified senses show that the manner in which UFLA recommends teacher training derives from external components, such as MEC. With respect to silenced elements, we identified that there are no references to socio-political engagement as necessary dimension of teacher training. About expression of the environmental crisis in curriculum basis for teacher training, we found that this happens in that education is designed according to meet demands of capitalism. The results showed that epistemological basis for teacher training in UFLA are the same expressed in DCNs and feature conservative slant, been founded on practical doing dimension and on concept of competence.

Keywords: Teacher training. Epistemology. Crisis of modern rationality. Hermeneutic-dialectic. Critical environmental education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Organização das categorias e unidades de sentido para os sentidos da formação docente para a UFLA.....	126
----------	--	-----

LISTA DE SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica
EA	Educação Ambiental
EaD	Educação a Distância
Educacenso	Censo Escolar da Educação Básica
ESAL	Escola Superior de Agricultura de Lavras
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
FIES	Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
G8	Grupo dos oito
GATT	Acordo Geral de Tarifas e Comércio
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIC	Organização Internacional do Comércio
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRG	Pró-Reitoria de Graduação
PRGDP	Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PPP	Projeto Pedagógico Institucional
PPPI	Projeto Político-Pedagógico Institucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais

SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	27
2.1	A abordagem compreensivo-crítica da hermenêutica-dialética.....	32
2.2	O processo de análise.....	38
3	A CRISE AMBIENTAL E O PARADIGMA DA RACIONALIDADE MODERNA: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES.....	41
3.1	A crise ambiental como crise ética, política e econômica.....	48
3.1.1	A “ética” antropocêntrica e utilitarista.....	57
3.2	A crise da racionalidade moderna.....	61
3.3	Problematizando a razão instrumental.....	66
3.4	Cisão sujeito/objeto e educação.....	73
3.5	Contribuições da Educação Ambiental Crítica para a práxis de outra racionalidade.....	77
3.6	Resistência e ruptura: movimentos epistemológicos contra-hegemônicos.....	83
4	REFLEXÕES NECESSÁRIAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE.....	89
4.1	Histórico da formação docente no contexto brasileiro.....	90
4.2	Os modelos cultural-cognitivo e pedagógico-didático.....	95
4.3	A construção de saberes docentes no processo formativo.....	98
4.4	Condições precárias de trabalho: desafios e consequências.....	103
4.5	O papel fundamental do currículo na educação.....	108
5	PROBLEMATIZANDO A FORMAÇÃO DOCENTE NA UFLA.....	116
5.1	Formação de professores na Universidade Federal de Lavras: o contexto de implantação e estruturação das licenciaturas.....	117
5.2	O Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional da UFLA: contextualização sócio-histórica.....	123
5.3	Compreendendo o sentido da formação docente no PDI e no PPI da UFLA.....	125
5.3.1	Categoria 1 - Professores internos.....	127
5.3.1.1	Habilidades/características que devem ser desenvolvidas na formação docente.....	127
5.3.1.1.1	Investimento na formação dos docentes internos da UFLA.....	130
5.3.2	Categoria 2 - Professores externos.....	134
5.3.2.1	Formação docente como função social.....	134
5.3.2.1.1	Adesão a programas do MEC.....	135
5.3.2.1.2	Formação de professores da educação básica.....	136

5.3.3	Análise e discussão das categorias e sentidos identificados.....	137
5.4	Elementos do currículo nulo/silenciado.....	150
5.5	Relações entre a crise ambiental e suas formas de expressão nas bases curriculares para a formação de professores.....	154
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
	REFERÊNCIAS.....	166

1 INTRODUÇÃO

*De tanto postergar o essencial em nome da urgência,
termina-se por esquecer a urgência do essencial.*
Hadj Garm'Orin

O interesse pela temática socioambiental¹ e sua articulação no âmbito educacional vem de minha história pessoal, como amante da natureza e dos animais desde criança e como pessoa em constante busca de compreender melhor o ser humano, necessidade que me levou a cursar psicologia e a encontrar na psicologia sócio-histórica (BOCK, 2001), fundamentada no materialismo histórico-dialético, uma visão de mundo que respondesse a meus anseios, pelo menos em parte.

Ao longo da graduação, fui me deparando com várias perspectivas distintas de entendimento do ser humano e aprendi que essas diferenças se deviam às especificidades das concepções filosóficas que subsidiam cada teoria psicológica. Desde então, comecei a me interessar cada vez mais pelas questões filosóficas que assentam sobre os modos de ser humanos, o que me levou a cursar uma pós-graduação *lato sensu* em Psicologia Existencial e Gestáltica, cujo trabalho se desenvolve dentro da abordagem fenomenológica.

Minha biografia tem sido fortemente marcada pela cultura de minha família, cuja visão de mundo se aproxima da filosofia de culturas orientais tradicionais, principalmente a indiana, também denominada ayurvédica. Dentro do pensamento ayurvédico, natureza e ser humano encontram-se integrados,

¹ A ideia de integração entre os âmbitos social e ambiental presente no termo socioambiental, conforme nos mostra Guimarães (2004), tem o intuito de superar a dicotomia entre ambas as instâncias, no sentido de conceituar o meio ambiente para além de uma ideia puramente natural e biologicista. Um dos eixos centrais de nosso trabalho é problematizar esse dualismo, sem, contudo, prescindir do uso do termo “ambiental” (sem o prefixo sócio), por entendermos o ambiente como um campo multi e transdisciplinar; um saber que congrega diversas áreas do conhecimento e perpassa todas elas. Portanto, utilizamos, ao longo deste trabalho, as nomenclaturas “socioambiental” e “ambiental” sem distinção de significados.

sendo este um microcosmo do universo, o macrocosmo. Na verdade, no âmbito da filosofia ayurvédica é impossível pensar as pessoas e os demais seres separados do meio natural, já que tudo no universo, inclusive o ser humano, é formado pelos cinco elementos básicos da natureza: água, fogo, terra, ar e espaço.

Meu contato e identificação com a filosofia ayurvédica levaram-me a realizar alguns cursos nessa área, entre os quais, o de formação de professora de yoga, tendo influenciado bastante a construção das visões de mundo e de ser humano que hoje possuo e que apresento no decorrer desse trabalho. Portanto, posso dizer que meu caminhar por meio da psicologia sócio-histórica, da fenomenologia, do ayurveda e do yoga possibilitaram minha trajetória até o momento presente, quando descobri na hermenêutica-dialética um modo de enxergar o mundo que coincide com os sentidos que venho atribuindo no esforço do entendimento da realidade².

A questão ambiental tem sido foco de prolongados debates em nossa sociedade. Wolkmer e Paulitsch (2011) relatam que, a partir da década de 1960, com a aceleração de processos de degradação ambiental, houve um aumento da preocupação com o meio ambiente, situação que desencadeou movimentos e manifestações em prol de sua conservação. O histórico de conferências internacionais sobre meio ambiente evidencia que desde a década de 70 do século XX, com a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, ocorrida em 1972 na cidade de Estocolmo, seguida pelas convenções

² A fim de relatar meu percurso acadêmico e pessoal, que, dentro da abordagem hermenêutica, assume a importante função de contextualizar o olhar de quem investiga, tenho adotado até aqui o discurso na primeira pessoa do singular. Entretanto, na escrita do texto como um todo, adotei a forma pronominal da terceira pessoa do plural por considerar que, de modo algum, estou sozinha na elaboração desse trabalho. Minha bagagem histórica, os professores envolvidos na orientação e coorientação da pesquisa, bem como os diversos autores e autoras com quem dialogo e a partir dos quais costuro a problemática desse estudo são “outros” fundamentais com quem me relaciono, e que me possibilitam construir-me enquanto pessoa e pesquisadora.

de Belgrado, em 1975, e de Tbilisi, em 1977, a temática ambiental tem figurado com mais veemência no cenário socioeconômico mundial.

Há quem defenda, porém, que, muito antes dos anos 60 e 70 do século XX, a questão ambiental já estava em evidência no Brasil. Pádua (2002) nos revela que, já no século XVIII, intelectuais da elite brasileira discutiam sobre os impactos da degradação ambiental na sociedade sob os enfoques político e econômico. Uma forte evidência da existência desse debate no Brasil colonial data de 1786, ano em que foi publicado o “Discurso histórico, político e econômico dos progressos e estado atual da filosofia natural portuguesa, acompanhado de algumas reflexões sobre o estado do Brasil”, de Baltasar da Silva Lisboa, constituindo o primeiro ensaio escrito por um brasileiro versando sobre problemas ambientais do País, sob um viés político. Para Pádua (2002, p. 10), registros como este indicam

[...] a existência de uma reflexão profunda e consistente sobre o problema da destruição do ambiente natural por parte de pensadores que atuaram no país entre 1786 e 1888, muito antes do que convencionalmente se imagina como sendo o momento de origem desse tipo de debate.³

Ainda que essa discussão seja mais antiga do que se tem notícia, não podemos perder de vista que o cenário urbano-industrial do século XX configurou-se como o palco onde a problemática ambiental foi escancarada para além das elites intelectuais, figurando como assunto de alcance popular. Especialmente nas últimas décadas, alguns acontecimentos catastróficos envolvendo fenômenos da natureza como furacões, tsunamis, enchentes etc.,

³ Para maior compreensão do debate acerca de questões ambientais no contexto brasileiro dos séculos XVIII e XIX, sugerimos a leitura de *Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista (1786-1888)*, de José Augusto Pádua. A obra é o relato de uma pesquisa em que foram levantados “[...] cerca de 150 textos, produzidos por mais de 50 autores, nos quais se discutiram de forma direta, em um período de 102 anos, as consequências sociais da destruição de florestas, da erosão dos solos, do esgotamento das minas, dos desequilíbrios climáticos etc.” (PÁDUA, 2002, p. 11).

resultando na morte de milhares de pessoas, têm instigado ainda mais discussões sobre o assunto, em defesa da preservação do meio ambiente⁴. Outras situações menos alarmantes, mas também preocupantes, como o aumento de pessoas acometidas por doenças respiratórias devido à poluição das cidades onde se localizam grandes centros industriais, também são temas que convidam as pessoas a um processo de maior reflexão sobre a degradação ambiental.

Diante desse cenário, podemos afirmar que, se antigamente o meio ambiente não era considerado nas principais pautas de discussão, hoje assistimos a um bombardeio de informações sobre como ser mais sustentável no dia-a-dia, disponibilizadas por meio de campanhas publicitárias e educativas de preservação ambiental que são amplamente difundidas nas escolas e em mídias de largo alcance, como televisão, internet, cinema, revistas e jornais. O discurso da sustentabilidade tem sido adotado pelos mais diversos setores comerciais. Associar um produto a ações de cuidado com a natureza tem contribuído para promover desde detergentes (produto historicamente considerado como um dos grandes inimigos da natureza) até bancos e empreendimentos de exploração de recursos naturais e energéticos.

Nota-se que esse discurso, na medida em que se utiliza de marketing ecológico,⁵ banaliza e subverte a ideia de sustentabilidade, que, de um ponto de vista crítico, não comporta ações concernentes à lógica do capitalismo. Segundo

⁴ Embora esses fenômenos naturais sirvam de alarde, especialmente nas mídias sensacionalistas, para chamar a atenção das pessoas no que tange à questão ambiental, não podemos afirmar que tais catástrofes são decorrentes de ações antrópicas, haja vista que não há consenso entre os pesquisadores sobre a essa questão.

⁵ O *marketing* ecológico, também conhecido como *marketing* verde ou *marketing* ambiental é definido como “um modo de conceber e executar a relação de troca, com a finalidade de que seja satisfatória para as partes que nela intervêm, a sociedade e o meio ambiente, mediante o desenvolvimento, valoração, distribuição e promoção por uma das partes de bens, serviços ou ideias que a outra parte necessita, de forma que, ajudando a conservação e melhora do meio ambiente, contribuem ao desenvolvimento sustentável da economia e da sociedade” (SANTESMASES, 1996 apud CALOMARDE, 2000, p. 22).

Pelizzoli (2002), trata-se de uma moral neoliberal ligada ao desenvolvimento sustentável, representada por entidades do poder econômico capitalista, como instituições financeiras de Breton Wood, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT), Organização Internacional do Comércio (OIC), Grupo dos oito (G8), mega-empresas e blocos econômicos. Para esse grupo, a promoção da sustentabilidade estaria relacionada a três eixos principais: 1- diminuição da população, 2- combate ao desmatamento e 3- uso de tecnologias limpas, evidenciando uma visão simplória e acrítica do ponto de vista social, uma vez que “não questiona radicalmente o modelo civilizatório, a matriz econômica e a má divisão de renda” (PELIZZOLI, 2002, p. 14).

É nesse contexto de inúmeras apropriações da noção de sustentabilidade e de notável sensibilização da população para questões ligadas ao meio ambiente, que a educação ambiental (EA) vem ganhando espaço. A necessidade de se incluir a dimensão ambiental na escolarização de crianças, adolescentes e adultos é reconhecida também pelas autoridades governamentais do Brasil. Em termos de legislação, a educação ambiental, embora já tenha sido mencionada em normatizações anteriores, foi oficialmente instituída pela Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 1999), que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), e regulamentada pelo Decreto nº 4.281/02 (BRASIL, 2002a).

Pensando sobre essa inserção da questão ambiental como aspecto relevante para a sociedade ao longo dos anos e a adesão da população em aceitá-la, a seguinte questão nos ocorreu: se temos o consentimento da população de modo geral em considerar a urgência da questão ambiental e temos a educação ambiental despontando como meio de auxiliar a humanidade a repensar seus hábitos e atitudes, quais os principais desafios para esse campo de saberes?

Procuramos no conceito de educação ambiental algumas respostas. De acordo com Grün (2003), a educação ambiental se refere a um campo de estudos

com o intuito de reorientar o agir humano na sua relação com o meio ambiente. Essa demarcação do papel da EA foi o ponto de partida para o desenvolvimento desse trabalho, uma vez que suscitou questões importantes para se pensar a problemática proposta no presente estudo. Nesse sentido, se a EA tem a incumbência de mostrar novos caminhos de conduta para as pessoas repensarem a relação que estabelecem com o ambiente, como podemos definir o status atual dessa relação? Ademais, até que ponto somente por meio da EA seria possível cumprir essa missão, já que há uma filosofia do capital subsidiando a realidade social e produzindo subjetividades?

Nossas discussões ao longo desse trabalho perpassam essas questões. Tendo em vista toda a repercussão que a questão ambiental tem gerado, cabe-nos indagar: como é que as pessoas têm enxergado e concebido o meio ambiente? Como se dá a relação humano/ambiente em nossa sociedade? Grün (1996) nos traz a resposta de que esta relação encontra-se cindida. Desde a modernidade, época em que a ciência se desenvolveu por meio dos pensamentos de Descartes, Bacon e Galileu, entre outros, o ser humano tem se relacionado com a natureza de modo a dominá-la e usufruir dos benefícios que se pode agregar com sua exploração. Dentro desse pensamento, o ser humano não se considera parte do meio ambiente, haja vista que se reconhece como um ser superior, que necessita estar fora da natureza para prevê-la e controlá-la. Sendo assim, de acordo com Grün:

Existe hoje uma grande preocupação com as questões ecológicas no âmbito da educação. Acredito que uma das vias para se trabalhar os temas ecológicos é tentarmos compreender o papel que a Ciência Moderna exerce no desdobramento da crise ecológica (GRÜN, 2003, p. 4).

Essa condição de separação entre cultura e natureza, herança que a Ciência Moderna deixou, constitui o que denominamos de crise ambiental, crise civilizatória ou crise da modernidade (CANABARRO, 2011) e perpassa todas as

nossas relações, impactando os modos de ser e de se relacionar sustentados na atual conjuntura.

Assim, entendemos a crise ambiental como um problema de cunho epistemológico, visto que seu cerne reside em uma forma cindida de interpretar a realidade. Um modo de enxergar o mundo mediado por uma ciência que presume o distanciamento e o controle dos objetos, uma vez que conclama o sujeito conhecedor como soberano do universo. Ciência esta que está amparada pelos modelos político e econômico hegemônicos, uma vez que serve de respaldo para legitimar a lógica do capital.

É importante ressaltar que nossa crítica se refere exclusivamente ao modelo de ciência calcado na racionalidade moderna, que prioriza a técnica e os interesses do capital em detrimento da justiça social. Acreditamos que o conhecimento científico, quando calcado na solidariedade, com vistas à emancipação humana, é essencial para que criemos uma sociedade mais equânime e livre de preconceitos. Ademais, somente por meio do rigor metódico do fazer científico, temos condições de desvendar as questões do mundo de maneira mais prudente e sensata, já que as representações guiadas pelo senso comum carregam silenciosas armadilhas ideológicas.

Como discutiremos mais adiante, no capítulo 3, não podemos deixar de reconhecer que o modelo hegemônico de ciência, que ora se apresenta de maneira inexorável, tem contribuído imensamente para avanços significativos em esferas como a saúde e a tecnologia, trazendo benefícios e gerando impactos positivos na qualidade de vida humana. Nossa crítica se incide principalmente na distribuição desigual das soluções e benefícios gerados por esta ciência, bem como no fato desta se sobrepor a muitos outros saberes sobre os quais sequer se tem notícia, num mecanismo de violência simbólica inerente a todas as relações de poder. Portanto, também é importante ressaltar que, embora hegemônico, este não é o único modelo de ciência e de conhecimento que subsiste, haja vista as

epistemologias do Sul, conforme nos alertam Santos e Meneses (2009), sobre as quais discorreremos no subtópico *3.6 Resistência e ruptura: movimentos epistemológicos contra-hegemônicos*.

A crise ambiental que, como assinala Canabarro (2011), é a motivação da existência da educação ambiental, assola todas as esferas da sociedade e evidencia um sistema em desequilíbrio que já não é mais capaz de se sustentar, por isso a importância em pensá-la de forma aprofundada e abrangente. Isso implica compreender a questão ambiental dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva, que considere as contradições e os contrastes presentes em nossa sociedade como parte fundamental dessa problemática. Indo ao encontro dessa abordagem, elegemos o referencial teórico da educação ambiental crítica para subsidiar as análises e problematizações tecidas ao longo desse estudo. Também escolhemos como aporte teórico a lente interpretativa da hermenêutica-dialética, por nos identificarmos com a proposta de compreensão crítica dessa perspectiva, a qual leva em conta elementos como historicidade, tradição, significação, contradição e movimento na maneira de realizar a leitura das realidades que se descortinam perante o pesquisador.

Pensar a crise ambiental dentro do campo de conhecimento da educação, com destaque para o tema da formação de professores, constitui uma forma de apresentar a formação docente a partir de um olhar integrador, capaz de mostrar que a barreira epistemológica da cisão humano/ambiente repercute nos diversos âmbitos que constituem a sociedade. E ecoa especialmente na educação, por ser uma área que, historicamente, inspira confiança e credibilidade. Não é por acaso que a estratégia utilizada para se repensar e reconstruir a relação das pessoas com seu meio é a educação ambiental.

A formação docente, por ser um dos pilares das discussões sobre educação, ensino e aprendizagem, necessita ser (re) pensada tendo a problemática ambiental e epistemológica como eixo estruturante. Não basta

apontar as falhas dos cursos de licenciatura ou identificar a ineficiência de aplicações práticas dos saberes docentes sem problematizar a base de toda a ação docente. É por isso que defendemos e propomos a identificação dos pressupostos epistemológicos que sustentam os processos educativos como ponto de partida para uma compreensão mais profunda da questão.

Partindo dessas reflexões iniciais, sintetizamos o problema central da presente pesquisa na seguinte pergunta: qual é a relação existente entre as bases epistemológicas da formação de professores e o contexto de crise ambiental? No intuito de tentar respondê-la, propomos, no desenvolvimento desse estudo, investigar como a Universidade Federal de Lavras (UFLA), enquanto instituição pública de ensino superior que oferta oito cursos de licenciatura⁶ em cinco áreas do conhecimento⁷, concebe a formação de professores em alguns de seus documentos oficiais e quais pressupostos epistemológicos orientam essa compreensão. Utilizamos os documentos oficiais por nos trazerem um universo de informações sobre o currículo da UFLA de modo geral, entendendo o currículo nesse contexto como o conjunto de práticas, conteúdos, regulamentações e concepções político-pedagógicas, estejam elas explícitas, subjacentes ou negadas, que orientam os processos educativos.

Cabe ressaltar que, apesar da pesquisa estar sendo desenvolvida apenas no âmbito da UFLA, consideramos que a base epistemológica para a formação docente nas instituições de ensino superior do Brasil, pelo menos em parte, possui características semelhantes. Assim como Gomes e Pereira (2009), acreditamos que os resultados encontrados em nosso estudo

⁶ Os cursos de licenciatura atualmente ofertados pela UFLA são: Química, Matemática, Física, Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Letras e Pedagogia.

⁷ As áreas do conhecimento em que se situam as licenciaturas da UFLA, seguindo a classificação da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), são: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes. Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2013).

[...] têm uma parte imanente à realidade da instituição, por suas peculiaridades e as de seu contexto social imediato. Outra parte transcende à sua realidade, na medida em que a Universidade segue uma legislação e políticas comuns a todas as instituições de educação superior para formar educadores (GOMES; PEREIRA, 2009, p. 203).

Tendo como eixo a problemática epistemológica da sociedade contemporânea, este trabalho busca promover um debate para (re) pensarmos as concepções de ciência e educação que perpassam os processos formativos. Embora nosso foco seja a formação de professores, ressaltamos que a reflexão sobre as bases que sustentam os processos educativos deve ser ampliada para além dos cursos voltados para formar docentes, englobando também todos os demais campos de estudo. Afinal, a crise ambiental não atinge públicos específicos, trata-se de uma crise global que afeta toda a humanidade.

Nosso objetivo geral foi analisar as bases epistemológicas da formação de professores presentes no projeto institucional da Universidade Federal de Lavras, tendo como base a discussão da crise ambiental no âmbito da educação. De maneira específica, objetivamos compreender os sentidos da formação docente para a UFLA; identificar elementos do currículo nulo/silenciado, bem como estabelecer relações entre a crise ambiental e suas formas de expressão nas bases curriculares para a formação de professores.

Pautando-nos por estes objetivos, nosso trabalho está organizado da seguinte forma: na seção 2, apresentamos os caminhos metodológicos que nortearam a realização dessa pesquisa, abarcando a hermenêutica-dialética como metodologia de análise alinhada ao debate suscitado pela problemática aqui levantada; nas seções 3 e 4, fazemos uma discussão teórica acerca das categorias centrais de nosso estudo, tomando como base a dimensão histórica que as constituem, sendo que, na seção 3, abordamos a crise ambiental e o paradigma da racionalidade moderna e, na seção 4, atemo-nos à formação docente; na seção 5, apresentamos nossos resultados e respectivas discussões e, na seção 6,

trazemos, nas considerações finais, algumas reflexões que compõem o desfecho do trabalho.

Cabe ressaltar que, como toda investigação científica, esta apresenta limitações impostas pela necessária delimitação do problema de pesquisa e dos objetivos vislumbrados. Principalmente no âmbito da educação, muitas são as demandas de pesquisa que apontem soluções e conduzam às transformações necessárias. Acreditamos que, mais do que obstáculos, essas limitações se apresentam como indícios de novas possibilidades a serem investigadas e exploradas, contribuindo para enriquecer os campos de estudos pelos quais a problemática em análise perpassa.

Sendo assim, esperamos, no decorrer desse trabalho, apresentar ao leitor argumentos que lhe propiciem compreensões da relação entre os contextos de formação docente e a crise ambiental. Embora essa articulação possa gerar certa estranheza num primeiro momento, é necessário desmitificar que a crise ambiental tem a ver apenas com a destruição e exploração de recursos naturais, promovendo um debate epistemológico em torno dos valores e da ética que tem conduzido a humanidade em tempos de crise.

Além disso, esperamos que o desenvolvimento da presente pesquisa possa oferecer subsídios importantes para a efetivação de uma educação socioambiental nos cursos de formação de professores da UFLA, uma vez que a identificação dos pressupostos epistemológicos presentes em seu currículo oficial poderá fornecer reflexões profícuas quanto à necessidade de mudanças ou permanências.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

*A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo de busca.*
Paulo Freire

O presente estudo é uma pesquisa teórico-documental de cunho qualitativo, na qual buscamos investigar documentos institucionais que compõem o currículo geral da Universidade Federal de Lavras (UFLA), tendo como subsídio teórico o referencial crítico-reflexivo da educação ambiental crítica e da pedagogia histórico-crítica. A escolha pela abordagem qualitativa deve-se ao fato desta privilegiar a questão do significado e da intencionalidade (MINAYO, 2007), levando em consideração “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21), sendo estas, questões fundamentais que devem ser observadas na identificação e compreensão dos fundamentos que sustentam as práticas educativas.

Entendemos a pesquisa documental como “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5), de modo a evidenciar

a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social (SILVA et al., 2009, p. 4557).

Portanto, para viabilizar a realização deste procedimento, utilizamos a análise hermenêutica-dialética (MINAYO, 2002; 2007) como método de investigação dos registros selecionados, sobre o qual faremos considerações mais adiante.

A opção pela pesquisa documental vai ao encontro do nosso interesse

em investigar os impactos que a expressão epistemológica da crise ambiental exerce no contexto da formação de professores na Universidade Federal de Lavras. A consulta a alguns registros institucionais da UFLA possibilita-nos o acesso às acepções de ciência e educação envolvidas na política de formação docente da instituição, oferecendo subsídios para nossa investigação sobre suas bases epistemológicas. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Mesmo quando utilizada como técnica exclusiva de um processo investigativo, a análise documental, se realizada de forma cautelosa e adequada ao objeto de pesquisa, possui grande valor científico. Para isso, é necessário tecer uma teia de significados na qual seja possível entrelaçar os dados observados nos registros e outros elementos da realidade sócio-histórico-cultural em que a problemática encontra-se inserida. De acordo com Pimentel (2001, p. 193-194):

Um determinado contexto histórico e sociocultural é necessariamente o limite e a base em que todo pesquisador transforma a realidade fatural em ideal, isto é, torna-a objeto de investigação científica a partir dos conhecimentos e instrumentos de que dispõe.

A articulação entre os elementos documentais e os contextos local, regional e macrossocial é fundamental para se evitar uma compreensão reducionista e isolada dos objetos, pois sabemos não ser possível aferir a realidade levando-se em consideração puramente registros desconectados das conjunturas nas quais foram produzidos. Compreensões descoladas do mosaico histórico-cultural nos remetem a um entendimento positivista do conceito de documento, tido como “algo objetivo, neutro, prova que serve para comprovar fatos e acontecimentos numa perspectiva linear” (LE GOFF, 1996 apud SILVA

et al., 2009, p. 4556). Contrapondo esse sentido, trabalhamos dentro da perspectiva sugerida por Silva et al. (2009, p. 4556):

Como produto de uma sociedade, o documento manifesta o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço.

É situando os objetos histórica, social e culturalmente, que se torna possível conferir-lhes vida, ação, existência. Desse modo, também é possibilitado ao pesquisador enxergar o movimento e a dinâmica inerentes às informações colhidas materialmente, atribuindo-lhes sentido vivencial e reconhecendo a expressão humana intrínseca a toda produção documental.

Além do enfoque no contexto sócio-histórico e cultural, Cellard (2008) acrescenta que uma análise documental bem sucedida deve identificar, na medida do possível, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave relativos aos documentos em análise, variáveis que devem ser investigadas e articuladas a elementos da problemática e/ou do corpo teórico que referencia o estudo. Sendo levados em conta esses aspectos, o estudo documental torna-se mais confiável e fidedigno, configurando-se um procedimento cientificamente efetivo. Assim, concordamos que

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2).

Para realizar a pesquisa documental, selecionamos o Projeto Pedagógico Institucional (PPI)⁸ e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) referente

⁸ Apesar de concordarmos mais com a denominação “Projeto Político-Pedagógico Institucional” (PPPI), por destacar o caráter essencialmente político que um projeto dessa natureza deve apresentar, adotaremos a expressão “Projeto Pedagógico

ao quadriênio 2011-2015 da Universidade Federal de Lavras. O PPI é um documento cujo conteúdo “diz respeito à [...] filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam [suas] ações, à [...] estrutura organizacional, logística e às atividades de ensino, pesquisa e extensão” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS - UFLA, 2006, p. 1).

De maneira semelhante, o PDI configura-se como um registro onde está evidenciada “[...] a identidade da Instituição no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que pretende desenvolver” (UFLA, 2010, p. 5). A escolha desses documentos se deu devido à abundância de informações institucionais e orientações teórico-práticas pelas quais se pauta o trabalho desenvolvido na UFLA, permitindo-nos identificar os pressupostos epistemológicos para a formação de professores.

Tendo em vista que a epistemologia se refere ao estudo do conhecimento e este pode ser construído de diferentes formas, de acordo com a visão de mundo e de ser humano que lhe é intrínseca, cabe ressaltar que, dentro das finalidades deste estudo, entendemos por base epistemológica a concepção de conhecimento que orienta determinada teoria, prática ou fenômeno. As concepções de conhecimento são elaboradas segundo os pressupostos filosóficos, antropológicos, sociológicos, políticos e econômicos que lhe são afins e constituem a base dos paradigmas, que, no meio educacional, “[...] têm aparecido com designações diferenciadas, como: tendências, abordagens e concepções, entre outros termos” (BEHRENS, 2007, p. 440).

Portanto, a identificação dos fundamentos epistemológicos da formação

Institucional” (PPI), por ser a nomenclatura adotada em documentos oficiais do MEC e, conseqüentemente, aderida por várias instituições de ensino, inclusive a UFLA. Contudo, a opção por não incluir o termo “político” no nome do documento oficial institucional que mais relevância possui no âmbito pedagógico já nos oferece pistas do direcionamento epistemológico que o registro apresenta. Retomaremos essa questão mais adiante.

de professores presentes no PPI e no PDI da UFLA será realizada observando-se o(s) paradigma(s) que subsidia(m) a descrição e organização dos componentes documentais. A importância de se realizar investigações dessa natureza é que “os paradigmas determinam as concepções que os professores apresentam sobre a visão de mundo, de sociedade, de homem e da própria prática pedagógica que desenvolvem em sala de aula” (BEHRENS, 2007, p. 441).

Para subsidiar essa análise e atender à necessidade de contextualização da problemática no âmbito macrossocial, alguns registros oficiais de órgãos vinculados ao Ministério da Educação (MEC) que regulamentam aspectos da educação superior no Brasil serão consultados, já que, além de seguir sua política interna, o currículo de uma Instituição de Ensino Superior (IES) também sofre significativa influência dos agentes regulamentadores externos.

Esses documentos são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNs), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (INEP/MEC). Destacamos que, apesar de termos clareza que os currículos não se restringem aos PPI's e PDI's das IES, elegemos tais registros para análise por constituírem documentos escritos que expressam em grande medida o currículo oficial de uma instituição. Segundo o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do INEP/MEC, juntamente com os projetos pedagógicos de cada curso, o PPI e o PDI configuram-se como:

[...] documentos nos quais as IES explicitam seu posicionamento a respeito de sociedade, de educação e de ser humano e asseguram o cumprimento de suas políticas e ações. Os projetos, o plano e o currículo, muito mais que documentos técnico-burocráticos, consistem em instrumentos de ação política e pedagógica, cujo objetivo é promover uma formação com qualidade (BRASIL, 2006, p. 6-7).

No intuito de atender ao objetivo específico “*compreender o sentido da formação docente para a UFLA*”, tomaremos a categoria *formação docente na UFLA* como ponto de partida para a realização da análise, observando, ao longo dos documentos, todos os elementos que, de alguma forma, expressam sentidos para nossa compreensão. A partir dessa emergência de significados e com o suporte teórico da educação ambiental crítica, teremos possibilidade de *estabelecer relações entre a crise ambiental e suas diferentes formas de expressão nas bases curriculares para a formação de professores*; bem como *identificar elementos do currículo nulo e silenciado*, indo ao encontro da efetivação dos demais objetivos específicos delineados.

2.1 A abordagem compreensivo-crítica da hermenêutica-dialética

O ato do entendimento, mais que um desvendamento da verdade do objeto, é a revelação do que ‘o outro’ (o ‘tu’) coloca como verdade.
(MINAYO, 2002, p. 88)

Quando delineamos um caminho metodológico, o fazemos a fim de viabilizar o alcance dos objetivos traçados no estudo de forma compatível com a maneira como enxergamos o mundo e compreendemos a realidade. Portanto, a metodologia deve estar em sintonia com o problema de pesquisa, as discussões que ele suscita e as concepções filosóficas e antropológicas advindas da trajetória do investigador (MINAYO, 2007; SILVA et al., 2009).

Nesse sentido, Minayo (2012) defende que teoria, metodologia e técnicas devem caminhar juntas, visto que compõem um tripé que sustenta a práxis científica. Seguindo essa orientação, a metodologia de análise escolhida para este estudo está intrinsecamente relacionada à problematização epistemológica da crise ambiental em que nossa sociedade se encontra imersa. Partimos de uma concepção de análise que envolve as ideias de compreensão e crítica, o que pressupõe intenso envolvimento com o objeto de investigação,

proposta que caminha na contramão do projeto racionalista moderno. Em nosso processo de pensamento, temos em vista que “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21). E, para dar sentido às informações levantadas no presente trabalho, lançaremos mão da interpretação e da compreensão, enquanto atitudes adotadas para análise do fenômeno.

De acordo com Minayo (2007) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a técnica mais comumente utilizada em pesquisas de cunho documental é a análise de conteúdo, método já consolidado e largamente empregado no meio acadêmico. Entretanto, propomos aqui outra abordagem de análise de dados, a qual elegemos por possuir um *corpus* teórico compatível com as discussões crítico-reflexivas tecidas em torno da problemática ambiental: a hermenêutica-dialética (MINAYO, 2002, 2007).

Em seu livro “O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde”, Minayo (2007) escreve um capítulo sobre “Técnicas de análise de material qualitativo” apresentando três caminhos possíveis: análise de conteúdo, análise de discurso e hermenêutica-dialética, destacando a última como a proposta “que oferece um quadro referencial mais completo para análise do material qualitativo” (MINAYO, 2007, p. 353).

A hermenêutica funda-se no processo de compreender, no alcance do outro, do não-eu; condição propiciada por meio da atitude de empatia, isto é, da capacidade de se colocar no lugar do outro. Configura-se, portanto, como um processo subjacente à humanidade, já que todos nós temos a necessidade de compreensão e de entrarmos em acordo uns com os outros (MINAYO, 2002, 2007). O entendimento que a hermenêutica propõe não pode ser realizado por um ser de maneira isolada, visto que implica a relação deste ser com o objeto de compreensão. Gadamer (1999 apud MINAYO, 2007, p. 329) explica essa

questão ao afirmar que “compreender jamais é um comportamento subjetivo frente ao objeto dado, pois esse movimento pertence ao ser daquilo que é compreendido”.

Portanto, a abordagem hermenêutica se mostra compatível com a investigação proposta no presente estudo na medida em que:

[...] oferece as balizas para a compreensão do sentido da comunicação entre os seres humanos; parte da linguagem como o terreno comum de realização da intersubjetividade e do entendimento; faz a crítica das pretensões do Iluminismo que leva a ciência moderna a crer na isenção do possível dos pré-juízos, colocando-se fora do mundo da vida; investe nas possibilidades da comunicação, mas as considera em seu processo finito, marcado pela história e pela cultura e, filosoficamente, propõe a intersubjetividade como o chão do processo científico e da ação humana. Por tudo isso, sob a ótica hermenêutica, entender a realidade que se expressa num texto é também entender o outro, é entender-se no outro, movimento sempre possível, por mais difícil que pareça à primeira vista (MINAYO, 2007, p. 343).

A metodologia interpretativa da hermenêutica filosófica confronta os pressupostos da ciência moderna, cujo projeto calcado na imparcialidade do pesquisador frente ao objeto de investigação constitui o caminho mais seguro para se chegar à verdade. Dentro desse paradigma, só é possível chegar à verdade por meio do método científico, única forma legítima de produção do conhecimento. Por outro lado, no âmbito do pensamento hermenêutico, “o ato do entendimento, mais que um desvendamento da verdade do objeto, é a revelação do que ‘o outro’ (o ‘tu’)⁹ coloca como verdade” (MINAYO, 2002, p.

⁹ O “tu”, no sentido proposto por Minayo, nos remete ao filósofo Buber (2001), para quem os modos de existência do ser humano são expressos de acordo com a relação intersubjetiva que estabelece, sendo duas as possibilidades básicas de se relacionar: como eu-tu ou eu-isso. Ao considerar o outro como tu, a ele nos abrimos, experimentamos uma relação genuína, deixamos nos tocar por sua presença e criamos a possibilidade de um encontro autêntico. Doutro modo, quando percebemos o outro como isso, agimos de modo objetivado, distanciado. O filósofo deixa claro que a relação eu-isso é importante e necessária para que consigamos viver no mundo

88).

Diferentemente da racionalidade moderna, a hermenêutica desconfia da neutralidade como meio eficaz de acesso à realidade. Assumindo a posição de mero observador, o pesquisador jamais terá acesso ao sentido da experiência vivida, condição primordial para o exercício da postura hermenêutica, a qual desconsidera a possibilidade de entendimento completo do outro. A compreensão é sempre parcial na medida em que, mesmo assumindo a atitude empática, é impossível ocupar o lugar do outro. Agindo empaticamente, somos capazes apenas de ter uma noção do sentido atribuído pelo outro, a partir de nossa própria experiência.

O movimento hermenêutico traz, intrinsecamente, os pressupostos de integração e de aproximação com o objeto que se pretende conhecer, sem que o sujeito conhecedor se anule ou prescindida de sua intencionalidade. O processo da compreensão só se torna possível quando o sujeito conhecedor é capaz de interpretar a realidade desconhecida, sem perder de vista que é impossível apreender a totalidade do fenômeno de interesse. Nesse sentido, “em uma abordagem qualitativa e compreensiva se faz necessária a produção da inferência; procurar o que está além do escrito, para que se possa chegar à interpretação das informações” (SILVA et al., 2009, p. 4561).

Aliada à compreensão hermenêutica, Minayo (2002, 2007) apresenta a dialética como “a arte do estranhamento e da crítica”, uma vez que compreende a realidade pautando-se pela contradição como resultada das modificações inerentes à existência dos fenômenos. Assim, “a dialética é a forma mesma como a realidade se desenvolve, pois no universo tudo é movimento e transformação e

objetivo e organizar a vida cotidiana, constituindo nosso modo de ser ordinário, mas que a ação humana não pode se limitar a ela, pois somente por meio da relação eu-tu é possível alcançar a plenitude humana. Portanto, as relações eu-tu e eu-isso fazem parte de uma dialética, complementando-se e alternando-se dinamicamente nos modos de existir do ser humano.

nada permanece como é” (MINAYO, 2007, p. 339). Configura-se, portanto, como “o estudo da oposição das coisas entre si” (MINAYO, 2007, p. 340), uma vez que lida com o princípio de que o fenômeno possui em si o seu contrário e existe apenas enquanto processo dinâmico e não linear ou circular, ou seja, desenvolve-se em espiral.

Os fenômenos são compreendidos por sua condição de eterno tornar-se, vir-a-ser, transformando-se continuamente. Essa condição só é passível de se expressar nas relações estabelecidas entre as partes que configuram um todo, sendo que a modificação de um objeto afeta e modifica a existência de outro, alterando, simultaneamente, a totalidade. Minayo (2002, 2007) ainda ressalta que uma compreensão dialética pressupõe a superação de dualismos, visto que as polaridades coexistem como unidade em um mesmo fenômeno. Esse posicionamento aproxima a dialética de nosso referencial teórico, que defende a não dicotomização sujeito/ambiente ou conhecedor/objeto como requisito básico para se pensar alternativas à crise ambiental e à racionalidade moderna.

De acordo com Minayo (2002, 2007), a hermenêutica-dialética, enquanto arcabouço teórico que integra pressupostos da filosofia e das ciências humanas, funda-se nos vieses compreensivo e crítico de entendimento da realidade, a qual só pode ser considerada levando-se em conta sua dinamicidade e historicidade. Essas duas perspectivas, amplamente discutidas por Gadamer (1999 apud MINAYO, 2007), no âmbito da compreensão hermenêutica, e Habermas, com relação à crítica dialética, quando articuladas, configuram um debate produtivo, contribuindo para ampliar o campo teórico-metodológico da produção de conhecimento nas ciências humanas.

Nesse sentido, trata-se de uma abordagem em que a dialética e a hermenêutica se complementam:

Enquanto a hermenêutica busca as bases dos consensos e da compreensão na tradição e na linguagem, o método dialético introduz na compreensão da realidade o princípio do

conflito e da contradição como algo permanente e que se explica na transformação (MINAYO, 2007, p. 347-348).

Uma relação fundamental entre ambas as perspectivas reside no conceito de estranhamento trazido pela dialética, sem o qual, não é possível compreender. Sendo assim:

[...] a compreensão só é possível pelo estranhamento, pois a necessidade do entendimento nasce do fracasso da transparência da linguagem e da própria incompletude e finitude humana. Assim, a atividade hermenêutica se move entre o familiar e o estranho, entre a intersubjetividade do acordo ilimitado e a quebra da possibilidade desse acordo (GADAMER, 1999 apud MINAYO, 2007, p. 343).

Para que esse estranhamento seja produtivo e conduza o processo de conhecimento da realidade de maneira efetiva, faz-se necessário que o investigador adote uma postura de abertura ante o fenômeno, atuando como intérprete “[...] diante de um mundo-texto, mergulhado na polissemia e na aventura de produzir sentidos, a partir do seu horizonte histórico” (CARVALHO; GRÜN, 2005, p. 3). A atitude de abertura nada mais é que uma conduta ética, uma vez que implica o reconhecimento do objeto de investigação como outro recíproco, um “[...] Outro que se dirige a nós. A voz do Outro sempre constitui o campo da compreensão hermenêutica” (GRÜN, 2003, p. 6).

Assim, no exercício da análise hermenêutica, devemos sempre partir do outro, considerando seu contexto sócio-histórico a fim de alcançar sua realidade, sem perder de vista que o movimento de compreensão envolve, simultaneamente, as realidades do pesquisador e do fenômeno pesquisado, haja vista que a intencionalidade de quem analisa é condição necessária para a efetivação da hermenêutica. O resultado dessa análise é um texto marcado pelas histórias do pesquisador e do pesquisado, sendo múltiplas as possibilidades de interpretação de um mesmo fenômeno (MINAYO, 2002, 2007), as quais são igualmente válidas desde que fundamentadas, contextualizadas e historicizadas.

Segundo Minayo (2012, p. 622), “[...] uma boa análise começa com a

compreensão e a internalização dos termos filosóficos e epistemológicos que fundamentam a investigação e, do ponto de vista prático, desde quando iniciamos a definição do objeto”. Sendo assim, antes de apresentar nossa análise do material documental selecionado, realizada tendo em vista a fundamentação teórico-metodológica da hermenêutica-dialética, descreveremos como se deu o processo de análise e traremos nossa compreensão teórico-filosófica e econômico-política acerca da crise ambiental e da formação docente nesse contexto, a fim de fundamentar as discussões analíticas em torno das bases epistemológicas nas quais se fundam os processos educativos.

2.2 O processo de análise

Partindo da hermenêutica-dialética, abordagem teórico-metodológica escolhida para subsidiar a análise dos documentos selecionados, procuramos compreender criticamente as bases filosófico-epistemológicas nas quais se funda a formação docente na UFLA. Considerando os ensinamentos do filósofo Hans-Georg Gadamer, Minayo (2002) nos adverte que compreender não se trata de buscar a intenção do autor, captar suas vontades ou propósitos, tampouco agir de modo contemplativo ante o fenômeno que se apresenta. Portanto, nossas análises não seguiram essas direções. Procuramos compreender o sentido do fenômeno em estudo para o grupo pesquisado, ou seja, o sentido da formação docente no âmbito da Universidade Federal de Lavras, partindo da constituição histórica do fenômeno em análise.

Do ponto de vista hermenêutico, compreender um fenômeno requer o entendimento de seu âmbito macro, bem como exige um transitar entre unidade e totalidade, visto que “[...] o sentido do peculiar é sempre resultante do contexto e, em última análise, do todo” (MINAYO, 2002, p. 86). Sendo assim, qualquer interferência no âmbito macro repercute no fenômeno específico e vice-versa.

Numa proposta de operacionalizar a hermenêutica-dialética para fins de análise de material qualitativo, Minayo (2007) preconiza dois momentos de interpretação. No primeiro, deve-se atentar para o contexto sócio-histórico do objeto de análise, que deverá constituir o marco teórico-fundamental da investigação. Seguindo essa recomendação, organizamos um mapeamento das conjunturas de implantação das licenciaturas na UFLA e de elaboração do PPI e do PDI 2011-2015, correspondentes, respectivamente, aos tópicos 5.1 e 5.2.

O segundo momento destina-se ao encontro do pesquisador com os fatos empíricos, que, em nossa pesquisa, refere-se ao sentido dado à formação de professores em documentos oficiais da UFLA. É nessa fase que realizamos a ordenação e classificação dos dados, bem como leituras horizontais e transversais dos textos, o que inclui a separação de temas, categorias ou unidades de sentido. A partir desse trabalho, deve-se elaborar uma síntese, articulando as informações coletadas no primeiro e segundo momentos, para, posteriormente, se realizar uma análise final (MINAYO, 2007). Na seção 5.3, estão apresentados os fatos empíricos referentes aos sentidos da formação docente contidos no PPI e no PDI 2011-2015, bem como as categorias que emergiram a partir da leitura do material coletado.

Como se vê, a operacionalização da análise hermenêutica-dialética exige um procedimento metódico, cujo desenrolar depende de empenho e dedicação por parte do pesquisador. Se, conforme nos mostra Minayo (2007), mesmo no campo das ciências sociais, há quem critique os métodos qualitativos, apontando carência de rigor metodológico, mostramos aqui que essa constatação não se fundamenta. “A análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico” (MINAYO, 2012, p. 626).

Ademais, tanto a abordagem quantitativa quanto a qualitativa, se

trabalhadas de forma séria e comprometida com a realidade que pretendem revelar, apresentam formas efetivamente legítimas de leitura do mundo. Nesse sentido, do ponto de vista dialético, faz-se necessária a superação dessa dicotomia, visto que “[...] a quantidade se apresenta sempre como uma distinção no interior da qualidade; e a qualidade está sempre presente nas quantidades, sendo a quantidade em si mesma uma qualidade do objeto ou da realidade” (MINAYO, 2002, p. 96). Portanto, mais que uma oposição, é possível perceber uma complementaridade entre ambos.

3 A CRISE AMBIENTAL E O PARADIGMA DA RACIONALIDADE MODERNA: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

A denúncia de tudo quanto mutila a espécie humana e impede sua felicidade nasce da confiança no homem [...]. Agora, quando se imagina que a ciência nos ajudou a vencer o terror do desconhecido na Natureza, somos escravos das pressões sociais que essa mesma ciência criou. Quando nos convidam a agir independentemente, pedimos modelos, sistemas, autoridades. Se quisermos verdadeiramente emancipar o homem do medo e da dor, então a denúncia do que hoje se chama razão e ciência é o melhor serviço que a razão pode prestar.
Max Horkheimer

As crises fazem parte da existência, do ciclo da vida. Existir implica movimento, transformação, impermanência, altos e baixos e, para que esses processos dinâmicos ocorram, momentos de crise se fazem necessários. Caos e ordem, bem como desequilíbrio e harmonia são etapas de um mesmo processo dialético. Dentro da psicologia, diversos teóricos mencionam as crises como processos constituintes do desenvolvimento humano. É o caso do psicólogo Erik Erikson, cuja teoria postula que a personalidade se desenvolve ao longo de estágios marcados por crises. Essas crises são momentos temporários de desequilíbrio ou instabilidade que marcam a transição de um estágio para outro (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006).

De maneira similar, no caso do meio ambiente, dizer que estamos passando por uma crise indica que estamos num período de desequilíbrio, em que uma série de situações adversas tem afetado de maneira significativa os ecossistemas do planeta, sem que estes sejam capazes de se recuperarem espontaneamente. Essa crise teria se iniciado na modernidade, quando o sistema econômico capitalista, por meio da Revolução Industrial, passou a explorar os recursos naturais de forma desenfreada, extraindo da natureza mais do que ela era capaz de repor e interferindo no equilíbrio dos ecossistemas.

Com o passar do tempo, o sistema capitalista foi se fortalecendo e as

revoluções industriais se intensificando, de modo a instituir um perverso sistema de valores capaz de governar os modos de vida da população, criando necessidades de consumo que, pouco a pouco, foram se tornando naturalizadas e incorporadas como indispensáveis à sobrevivência. Nessa mesma conjuntura, pairam ideais economicistas de sustentabilidade, que pregam, sob o conceito de desenvolvimento sustentável, a falácia de que é possível conciliar preservação ambiental e crescimento econômico sem abrir mão do modelo capitalista. Diante desse cenário, não se sabe quando a crise vai acabar. Mas isso não nos isenta de nosso compromisso em lutar para superá-la.

Como a palavra crise costuma ser empregada para designar situações temporárias e sabemos que a situação de degradação ambiental tem se mostrado mais duradoura do que provisória, nem sempre tem sido consenso a utilização da expressão “crise ambiental”. Levando em consideração que o ser humano¹⁰ é o responsável, em grande medida, pela degradação ambiental, alguns pesquisadores têm preferido qualificar nosso tempo como a era do Antropoceno.

Antropoceno é um termo cunhado por Paul Crutzen, cientista que recebeu o Prêmio Nobel de Química em 1995, para designar a era geológica na qual vivemos. A denominação indica uma época em que as mudanças ocasionadas no planeta se dão, principalmente, em função das ações antrópicas. A era do Antropoceno estaria em vigor desde o início do século XIX, quando, por meio da Revolução Industrial, do desenvolvimento de tecnologias de produção em massa e da intensificação de emissão de gases poluentes, o ser humano passou a ser capaz de interferir significativamente na atmosfera do planeta (VILCHES; GIL-PÉREZ, 2011).

¹⁰ Ao enfatizarmos o papel da ação humana no desdobramento da crise, apesar de mencionarmos apenas a expressão “ser humano”, sem atributos, estamos nos reportando ao modelo hegemônico de indivíduo, comumente homem, branco, heterossexual, ocidental, nortista, eurocêntrico, politicamente influente e pertencente a estratos sociais abastados.

Desse modo, o Antropoceno se caracteriza pela questão bastante peculiar de uma única espécie ser a grande desencadeadora de transformações ecossistêmicas irrevogáveis, deflagrando uma degradação ambiental num ritmo sem precedentes (BOFF, 2011). As principais características da atual era geológica que teriam contribuído para sua instauração, segundo Vilches, Praia e Gil-Pérez (2008), seriam a busca por contínuo crescimento econômico, o hiperconsumismo e o crescimento demográfico exacerbado, com uma estimativa de chegar a nove bilhões de habitantes no planeta até 2050.

A humanidade sempre dependeu da natureza para sobreviver e se desenvolver. Por sermos parte da natureza, é a partir da transformação desta, por meio do trabalho, que nos constituímos como seres individuais e sociais (ANTUNES, 2005). Já na Pré-história, o ser humano reconhecia esse caráter fundamental do meio natural ao identificá-lo de modo essencialmente feminino e equiparando-o como a “Grande-Mãe”, no período Paleolítico, e como “Terra-Mãe”, no Neolítico. Nestas épocas, não havia uma noção de natureza, uma vez que seres humanos, animais e plantas constituíam um todo integrado, uma comunidade única. O surgimento da agricultura no Neolítico serviu para fortalecer a ideia da terra como mãe, indicando o caráter fértil dos solos onde germinavam as sementes.

Ainda segundo Grün (1996), na Antiguidade ocidental, os gregos ainda possuíam uma ideia feminina de natureza, que era vista como dotada de alma e inteligência, evidenciando uma ligação indissociável entre alma e natureza e uma interconexão entre humanidade e cosmos. Na Idade Média, permanece a ideia aristotélica de natureza como organismo vivo, porém, como criação de Deus, condição que lhe conferia um caráter divino.

Na modernidade, a concepção organísmica de natureza sucumbe. A natureza torna-se mecânica, sem vida e previsível. A ciência moderna se instaura na sociedade ocidental a partir do século XVI, marcando a transição do mundo

medieval para a modernidade e gerando profundas mudanças na sociedade. Assim, a ruptura com o conjunto de valores medievais, fundados na subserviência a Deus, representa também uma ruptura epistemológica, trazendo o homem para o lugar de conhecedor do mundo e de si próprio (GRÜN, 1996).

Segundo Figueiredo e Santi (2005), até o advento da modernidade, as pessoas não se reconheciam como autônomas ou dotadas de sentimentos e desejos próprios, expressando-se conforme o coletivo. Não existia consciência individual, sendo que, no medievo, o ser humano se limitava a mero servo de Deus. Nesse contexto, o Renascimento veio trazer para o ser humano as luzes de que ele necessitava para se autoproclamar indivíduo, estando imerso ao domínio teocêntrico da Idade Média.

Devido ao rompimento com o modelo teocêntrico, o Renascimento e o início da era moderna configuraram-se como uma época de perda de referências. O ser humano, que antes tinha a Deus como alicerce, passa a não mais ter a quem recorrer. A falência do mundo medieval e a abertura do ocidente ao mundo deixaram o ser humano desamparado, possibilitando a emergência de valores como o racionalismo, o individualismo e o humanismo. A nova referência de que o ser humano necessitava passa a ser o próprio homem¹¹ (FIGUEIREDO; SANTI, 2005).

Como já destacamos, no contexto de transição do mundo medieval para a modernidade, o cenário político-social do mundo ocidental centrava-se no poder do clero e na moral teocêntrica, não sendo permitida qualquer manifestação que se opusesse à ordem instituída. Qualquer entendimento da realidade que não expressasse o caráter divino da criação era considerado

¹¹ O uso da palavra “homem” aqui foi usado propositalmente para se referir ao gênero masculino da espécie humana, já que, nos cenários medievais e modernos, não havia lugar para a expressão pública do feminino na sociedade. Novamente cabe ressaltar que o homem em evidência era branco, ocidental, nortista, heterossexual, eurocêntrico, politicamente influente e pertencente a estratos sociais abastados.

heresia, sendo severamente perseguido. Portanto, a revolução científica que inaugura a racionalidade moderna, realizada pelos filósofos Descartes, Bacon e Galileu, foi de fundamental importância para desconstruir a opressão e o controle da Igreja Católica sob a sociedade. Apesar das consequências problemáticas que a racionalidade moderna nos trouxe, é preciso reconhecer seu papel como movimento necessário no contexto histórico do século XVII, além dos indiscutíveis avanços tecnológico-científicos alcançados, repercutindo sobre a saúde, a qualidade de vida e a longevidade da população.

Por outro lado, entre os prejuízos advindos da consolidação da racionalidade moderna como modelo hegemônico de conhecimento, identificamos a cisão sujeito-objeto como questão central. Desde o estabelecimento desse modelo de ciência, a relação que o ser humano tem estabelecido com o meio ambiente é de dominação, controle e subordinação. Em nome do desenvolvimento econômico e do progresso, tem-se utilizado os recursos naturais renováveis e não-renováveis sem escrúpulos, sem se refletir sobre as verdadeiras necessidades da humanidade e sem se pensar que somos parte desse meio natural. A crise ambiental, embora esteja dando sinais mais evidentes nas últimas quatro décadas, é resultado da maneira como o ser humano tem se posicionado perante a natureza há séculos, distanciando-se dela e dominando-a.

A própria ideia embutida no conceito de sustentabilidade, atualmente tão difundido em todos os âmbitos da realidade social, é indício de que o sistema está em crise, haja vista a necessidade de promoção de um desenvolvimento sustentável em contraposição ao modelo de desenvolvimento adotado até então. Essa evidência atesta que o paradigma desenvolvimentista promovido pela ciência moderna, embora venha trazendo contribuições ao progresso econômico e tecnológico da humanidade, tem se mostrado ineficiente em termos de manutenção dos ecossistemas do planeta em longo prazo e de asseguramento de

condições socioeconômicas dignas para grande parte da população.

Nesse sentido, seria a crise ambiental uma indicação de que o paradigma científico dominante está no seu limite? Ou, quem sabe, as limitações do paradigma científico hegemônico constituam sinais da crise ambiental? Acreditamos que ambas as perguntas fazem sentido, uma vez que, por adotarmos uma postura dialética, não compreendemos os fenômenos de maneira linear, tampouco nos contentamos com explicações que se baseiam em relações de causa e efeito. Assim, tanto a cultura hegemônica quanto o colapso do meio ambiente são coadjuvantes de uma mesma história que tem, como protagonista, um sistema global em crise.

Para Kuhn (2006), quando uma comunidade científica fundada em um conjunto de compromissos já não é mais capaz de responder de maneira efetiva aos problemas que emergem, instaura-se uma crise que só é passível de ser superada por meio de uma revolução científica. Essa revolução teria o objetivo de instituir um “novo”¹² paradigma que seja capaz de lidar com os obstáculos ou anomalias que ameaçaram a confiabilidade da “ciência normal” - outra denominação do modelo vigente. Sobre o conceito de “ciência normal”, Kuhn (2006, p. 24) nos revela que:

A ciência normal [...] é baseada no pressuposto de que a comunidade científica sabe como é o mundo. Grande parte do sucesso do empreendimento deriva da disposição da comunidade para defender esse pressuposto - com custos consideráveis, se necessário. Por exemplo, a ciência normal freqüentemente suprime novidades fundamentais, porque estas subvertem necessariamente seus compromissos básicos.

Devido aos interesses da comunidade científica de manter a ciência

¹² A ideia de “novo” paradigma, apesar de bastante difundida, nos soa um pouco artificial, já que, em se tratando de ciência, toda mudança ocorre por meio de longos processos. Assim, quando falamos de “novo” paradigma, levamos em consideração que toda a construção conceitual, filosófica, sociológica e política que possibilitou a transição paradigmática, de certa forma, não é tão recente assim.

normal, o processo de revolução científica é bastante complexo e se dá de forma lenta. Trata-se de uma transição que pode durar décadas, até que haja aceitação da comunidade científica, uma vez que implica a reformulação de uma série de teorias e conceitos que estruturavam uma visão de mundo que deixa de ser formalmente reconhecida.

Apesar de Kuhn (2006) ter partido das ciências naturais para elaborar esse sistema explicativo, este se mostra também aplicável aos conhecimentos do campo das humanidades. Sendo assim, a partir da perspectiva de Kuhn (2006), seria a mudança de paradigma uma solução possível para a crise ambiental?

É com o intuito de aprofundarmos essas reflexões que trazemos, nas sessões a seguir, discussões sobre *a crise ambiental como crise ética, política e econômica, a “ética” antropocêntrica e utilitarista, a crise da racionalidade moderna, a problematização da razão instrumental, cisão sujeito/objeto e educação*, além de apontarmos *contribuições da Educação Ambiental Crítica para a práxis de uma nova racionalidade* e possibilidades de *resistência e ruptura*, por meio de *movimentos epistemológicos contra-hegemônicos*. Porém, antes de darmos sequência, cabe uma ressalva sobre o controverso conceito de paradigma.

Tomaremos, neste trabalho, a noção de paradigma proposta por Kuhn (2006)¹³, como aquilo que serve de base para a prática da ciência, correspondendo a um conjunto de compromissos compartilhados por uma comunidade científica. Nesse sentido, “paradigmas são as realizações científicas universalmente conhecidas, que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade praticante de uma ciência” (KUHN, 2006, p. 13). São os paradigmas que fundamentam crenças, técnicas e valores da comunidade científica, servindo como eixos norteadores das teorias, métodos e

¹³ Para maiores informações sobre o conceito de paradigma, ver: KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

procedimentos que compõem as concepções de ciência. Portanto, quando utilizamos a expressão *paradigma da racionalidade moderna*, temos a intenção de nos referir ao modelo científico fundamentado na técnica que tem predominado desde o advento da modernidade.

3.1 A crise ambiental como crise ética, política e econômica

O momento em que vivemos tem sido constantemente identificado como um período de crises. A degradação do meio ambiente é uma marca essencial desse período, bem como sua articulação à insustentabilidade das conjunturas ética, política e econômica produzidas pela humanidade. Conforme assinala Jacobi (2005, p. 240), “vive-se, no início do século XXI, uma emergência que, mais que ecológica, é uma crise do estilo de pensamento, dos imaginários sociais, dos pressupostos epistemológicos e do conhecimento que sustentaram a modernidade”.

Desse modo, compreender a crise ambiental como um processo que se relaciona com as crises ética, política, econômica e epistemológica enfrentadas pela humanidade nos últimos tempos as quais, eventualmente, se desdobram em crises ecológicas, culturais, históricas e antropológicas, é necessário para que possamos refletir sobre a complexidade da questão. Sendo uma época que tem como protagonista o ser humano, há quem defenda que estamos vivendo na era do Antropoceno.

A constatação de que a humanidade está em crise é consenso entre vários pesquisadores da área socioambiental e das ciências humanas de modo geral (BARBOSA, 2009; CANABARRO, 2011; GOERGEN, 2010; GRÜN, 1996; JACOBI, 2003; LEFF, 2002; MINAYO, 2011; PELIZZOLI, 2002; SANTOS, 2000; WOLKMER; PAULITSCH, 2011). Entretanto, se por um lado a palavra crise soa como algo negativo, por outro, é preciso reconhecer que, no

geral, as crises vêm para explicitar situações adversas, trazendo à tona a necessidade de olhar para problemas muitas vezes negligenciados durante anos.

Nesse sentido, a crise ambiental, como tantas outras crises vivenciadas pela humanidade, evidencia as mazelas de um sistema deficitário, que, pautando-se pelo atual modelo de funcionamento, já não se sustenta. É nesse cenário crítico, onde o foco na problemática ambiental se faz presente, que surge a educação ambiental (EA), identificada por Grün (2003, p. 19) como possibilidade de “reorientar as premissas do agir humano em sua relação com o meio ambiente”.

Nota-se, nessa concepção de Grün (2003), o caráter essencialmente ético da EA, levando-se em consideração que os valores morais e a ética sempre estiveram presentes na humanidade com a finalidade de instituir e refletir sobre “padrões de conduta, de relações intersubjetivas e interpessoais, de comportamentos sociais que pudessem garantir a integridade física e psíquica de seus membros e a conservação do grupo social” (CHAUI, 2000, p. 432). A conotação ética da EA é assinalada por Goergen (2010) ao destacar a necessidade desta ser identificada como uma educação para a formação integral do ser humano. O filósofo ainda afirma que:

A consciência à qual a educação ambiental deve levar não é propriamente a consciência das questões ambientais, por mais importantes que sejam, mas uma consciência das pessoas acerca de si mesmas, do sentido de sua vida no contexto do ambiente em que vivem (GOERGEN, 2010, p. 18).

Assim, se a EA aproxima-se de uma orientação ética, não é de se admirar que a crise ambiental seja reconhecida como uma crise do *ethos*.

Nesta perspectiva, segundo Barbosa (2009), no contexto contemporâneo, a humanidade, fortemente marcada pelas grandes adversidades do século XX, como as guerras mundiais e toda a tragédia advinda de tais conflitos, vivencia uma crise ética. As crises econômicas, políticas, ecológicas e culturais nas quais

a humanidade esteve mergulhada durante o século passado estão profundamente relacionadas com essa crise ética, também identificada como crise histórica e antropológica.

Paulo Freire, precursor da Pedagogia Crítica no Brasil e aclamado como um dos maiores educadores de nosso tempo, em seu último escrito publicado, a respeito da morte do índio pataxó Galdino, assassinado por jovens de classe média que lhe atearam fogo em 19 de abril de 1997, na cidade de Brasília, tece reflexões a respeito da crise ética pela qual estamos passando, evidenciando a necessidade de inclusão do âmbito ecológico na educação:

[...] o fato em si de mais esta trágica transgressão da ética nos adverte de como urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador (FREIRE, 2000, p. 31).

Wolkmer e Paulitsch (2011, p. 221) também demonstram um entendimento da conjuntura global pelo viés ético ao afirmarem que “a crise que se vive atualmente é, em essência, uma crise ética, ou seja, de valores, que está intimamente ligada ao modo como o homem se relaciona com o seu mundo natural”.

A compreensão da crise ambiental como crise ética nos leva a pensar que, se a ética é uma disciplina que se destina à reflexão sobre a moral e esta, por sua vez, constitui um código de orientação da conduta humana em sociedade, uma crise ética só pode estar relacionada à existência de aspectos conflituosos na forma como o ser humano vem agindo e se relacionando, em todos os âmbitos da sociedade, seja no político, no ecológico, no econômico etc. Analisando o status da dimensão relacional do ser humano na sociedade

contemporânea, Santos (2000, p. 46) aponta a competitividade como valor intrínseco. Afirma ainda que “a concorrência atual [...] chega eliminando toda forma de compaixão. A competitividade tem a guerra como norma. Há, a todo custo, que vencer o outro, esmagando-o, para tomar seu lugar”.

Entendemos, portanto, que, como expressão da crise ética, estamos passando também por uma crise relacional, que, por sua vez, reverte-se na crise do próprio indivíduo, já que, enquanto seres de relação que somos, só existimos em nossa dimensão intersubjetiva (BUBER, 2001; CIAMPA, 1997). Essa perspectiva é corroborada por Wolkmer e Paulitsch (2011, p. 221) ao afirmarem que

a crise ambiental é também a crise do ser humano em sua subjetividade. Isso porque o respeito e a consideração devidos ao meio ambiente estão intimamente relacionados com o respeito e o equilíbrio do ser humano consigo mesmo.

Essa crise relacional e subjetiva evidencia uma característica fundamental da racionalidade hegemônica vigente: a cisão sujeito/objeto ou cultura/natureza, sem a qual ficam comprometidas a objetividade e imparcialidade, atributos inerentes ao método científico e imprescindíveis para se chegar ao conhecimento fidedigno da realidade. Percebemos, então, que o paradigma da racionalidade moderna, uma vez que sustenta e defende essa cisão, tem contribuído fundamentalmente para a crise ética da humanidade.

Além da dimensão ética da crise ambiental, acentuamos também as dimensões política e econômica como esferas inter-relacionadas nesse processo conjuntural. Com efeito, uma vez que partimos de uma compreensão dialética da realidade, não podemos desvincular a problemática da conduta humana das condições objetivas produzidas pelo capital.

Nesse sentido, pensando sobre a contribuição da conduta humana para o desdobramento do cenário de devastação ambiental que se apresenta, trazemos o

pensamento de Mészáros (2011), que discute a questão do consumo excessivo, não como uma questão "moral", ligada a uma suposta falta de consciência individual, mas como uma condição irrefutável do atual estágio do capitalismo. O autor evidencia que, estando o valor de uso subordinado ao valor de troca, as necessidades humanas e sociais passam a subordinar-se às necessidades do capital. Daí a premência cada vez mais intensa da substituição de mercadorias por novas tecnologias a cada dia e a obsolescência precoce de tais produtos. Nesse contexto, o consumismo não se configura como aberração moral, mas como necessidade do capital imposta a toda a sociedade.

Em consonância com a posição de Mészáros (2011), Pinto e Zacarias (2010, p. 41) identificam a crise ambiental como “[...] uma manifestação da lógica destrutiva do processo de produção e acumulação do capital”. Apontam ainda a exploração da força de trabalho, produtora da mais valia, e a exploração dos recursos naturais como as fontes que propiciam ao sistema econômico vigente a acumulação de capital, configurando-se como elementos indispensáveis à manutenção desse processo.

Dias-da-Silva (2005) evidencia o *status* da humanidade como mergulhado em uma crise ética, política e econômica, associando essa conjuntura ao modelo capitalista, onde a mídia atua a serviço da primazia do consumo e das leis de mercado, de forma a orientar a conduta humana:

Vivemos também uma crise ética, em que o consumo e o mercado parecem como senhores da razão. “Razão” cada vez mais ditada pela mídia – essa grande senhora que vem produzindo um país em que o maior sonho de um jovem é se tornar jogador de futebol, modelo e manequim, ou ator, pela sedução oriunda de uma vida glamourosa e farta (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 382).

Para Mészáros (2011), o capitalismo configura-se como um sistema incontrolável, cuja ausência de limites de expansão torna-o intrinsecamente destrutivo. Sendo assim, a crise ambiental, do ponto de vista econômico, é uma

das expressões mais evidentes desse sistema, sendo fundamental o rompimento com os parâmetros estruturais do capital para que qualquer mudança efetiva seja alcançada. Portanto,

O postulado ilusório de que mais cedo ou mais tarde acabaremos por descobrir medidas remediadoras adequadas contra os processos destruidores identificados dentro dos parâmetros do próprio sistema do capital é, na melhor das hipóteses, ingênuo – muitas vezes até pior do que isto, pois não é possível introduzir-se neste sistema a racionalidade abrangente exigida e a alocação correta dos recursos humanos e materiais e ao mesmo tempo aderir a seus princípios de funcionamento e às premissas necessárias de sua prática (MÉSZÁROS, 2011, p. 263).

Ainda refletindo a respeito do caráter político e econômico da crise ambiental, Wolkmer e Paulitsch (2011) assinalam que a crise planetária atual configura-se como uma crise generalizada, nos níveis ecológico, global e social, sendo a degradação ambiental uma de suas formas visíveis, cujo desdobramento associa-se ao crescimento desordenado e à globalização da economia. Sendo essas características intrínsecas aos sistemas sociais, modos de produção e valores da racionalidade tecnocientífica, esta é colocada em xeque, na medida em que se constata sua indissociação com a crise geral que se apresenta.

No âmbito desse debate, destacamos também o pensamento do geógrafo Milton Santos, que dedicou grande parte de sua produção acadêmica ao estudo das conjunturas políticas e econômicas que produzem as desigualdades sociais. De acordo com Santos (2000), o período histórico atual, em que o modo de produção capitalista se fortalece pelos processos de globalização, é marcado por uma crise global, estrutural e permanente. Essa crise, na verdade, se manifesta em crises sucessivas e se sustenta a partir de um componente ideológico hegemônico fundamental. Nas palavras do autor, “[...] a crise é estrutural. Por isso, quando se buscam soluções não estruturais, o resultado é a geração de mais crise. O que é considerado solução parte do exclusivo interesse dos atores

hegemônicos [...]” (SANTOS, 2000, p. 35).

Santos (2000) destaca o processo de unificação do mundo, ocorrido ao longo do século XX (e de forma acelerada nos seus últimos anos), como uma globalização perversa para grande parte das pessoas, as quais se encontram sujeitadas à pobreza, ao desemprego, a enfermidades, além de males espirituais e morais. O geógrafo também enfatiza o componente ideológico da globalização ao afirmar que existe uma série de fabulações na representação hegemônica do mundo globalizado, na medida em que nos fazem crer que a globalização torna o mundo mais acessível a todos. Assim, “o mesmo sistema ideológico que justifica o processo de globalização, ajudando a considerá-lo o único caminho histórico, acaba, também, por impor uma certa visão da crise e aceitação dos remédios sugeridos” (SANTOS, 2000, p. 36).

A legitimação dessas fantasias torna-se possível com a emergência das tiranias do dinheiro e da informação, sustentáculos do sistema capitalista, que contribuem para a primazia do discurso único de mundo e para a manutenção não apenas das crises política e econômica, mas, também da crise ética global. Sobre essas tiranias, Santos (2000, p. 37) explica que:

Ambas, juntas, fornecem as bases do sistema ideológico que legitima as ações mais características da época e, ao mesmo tempo, buscam conformar segundo um novo ethos as relações sociais e interpessoais, influenciando o caráter das pessoas. A competitividade, sugerida pela produção e pelo consumo, é a fonte de novos totalitarismos, mais facilmente aceitos graças à confusão dos espíritos que se instala. Tem as mesmas origens a produção, na base mesma da vida social, de uma violência estrutural, facilmente visível nas formas de agir dos Estados, das empresas e dos indivíduos.

As considerações de Santos (2000) evidenciam o capitalismo como um sistema que, para além do controle econômico e social, produz subjetividades, interfere nos modos de ser e agir das pessoas, culminando no desdobramento de uma crise ética na sociedade. Nota-se, aí, que os componentes ético, político e

econômico da crise ambiental articulam-se entre si, produzindo-se uns aos outros dialeticamente. Portanto, quando vislumbramos que o cerne da crise ambiental reside no *ethos* que rege a sociedade contemporânea, estamos considerando que esse *ethos* é produzido a partir das condições políticas, econômicas e sociais impostas pelo sistema capitalista.

Como exposto, o panorama de crise generalizada que se apresenta não é passível de ser explicado levando em consideração apenas uma dimensão do fenômeno. Entretanto, tal conjuntura de crise nem sempre têm sido compreendida como resultante das fragilidades de nossos sistemas políticos, econômicos, bem como da debilidade do *ethos* civilizatório moderno, haja vista as soluções que vêm sendo providenciadas frente aos problemas decorrentes de tais cenários críticos. Em se tratando da questão ambiental, isso se evidencia quando nos deparamos com propostas de EA de base reformista e liberal (PINTO; ZACARIAS, 2009), em que se prioriza o ensinamento de atitudes mecânicas de conservação da natureza, como economizar água, racionar o consumo de energia e reciclar o lixo.

Não há dúvidas quanto ao fato de que ações como estas são importantes e devem ser incorporadas por todas as pessoas no cotidiano. O problema reside na redução da EA a atividades como estas, fundamentadas pelo velho bordão de que precisamos salvar o planeta, a partir do qual se corre o risco de cair num discurso vazio de conteúdo político e socioeconômico. Nesse sentido, Martha Tristão assinala que “em vez da conscientização dentro de uma abordagem comportamentalista da educação, a Educação Ambiental precisa pensar em promover a autoconsciência para uma reflexão-ação de um saber solidário” (TRISTÃO, 2005, p. 256). Isso implica uma educação comprometida com a politização dos educandos, posto que, nessa conjuntura de competição promovida pelo sistema hegemônico vigente,

há um verdadeiro retrocesso quanto à noção de bem público

e de solidariedade, do qual é emblemático o encolhimento das funções sociais e políticas do Estado com a ampliação da pobreza e os crescentes agravos à soberania, enquanto se amplia o papel político das empresas na regulação da vida social (SANTOS, 2000, p. 38).

A declaração de Tristão nos permite observar seu apelo ético e reflexivo, evidenciando, mais uma vez, que não se corrige problemas complexos remediando sintomas. É necessário fazer um diagnóstico detalhado da situação para compreender suas origens. Diante da existência de educações ambientais apoiadas em concepções conservadoras, reformistas e liberais, não basta constatarmos que a educação para o ambiente tem ganhado espaço nas escolas para nos darmos por satisfeitos. Concordamos com os ecologistas profundos quando afirmam que “é necessário mais do que a conservação do meio ambiente, é necessária uma mudança nos valores humanos e nos estilos de vida” (GRÜN, 1996, p. 45) uma vez que “apesar de toda discussão em torno da crise ecológica, pouco se alterou no modus vivendi da sociedade em geral” (WOLKMER; PAULITSCH, 2011, p. 220).

E como a educação, na medida em que seja desenvolvida como um processo comprometido com o viés político, configura-se como instituição social com grande potencial para contribuir com os processos de mudança, ainda que a passos lentos, como nos lembra Kuhn (2006) ao descrever os processos de transição paradigmática, não podemos deixar de vinculá-la à promoção de uma nova ética ambiental, que reconheça o valor intrínseco da natureza, bem como os componentes sociopolíticos da crise ambiental. Precisamos repensar os fundamentos dos cursos que formam nossos educadores para que essa formação possa oferecer subsídios teórico-práticos de cunho crítico-reflexivo e comprometidos com a superação da “ética” antropocêntrica e utilitarista que rege a ciência moderna, sobre a qual trataremos na seção a seguir.

3.1.1 A “ética” antropocêntrica e utilitarista

A crise ambiental, que se configura como crise ética, política e econômica e se manifesta em diversos âmbitos da realidade social, advém do modelo desenvolvimentista e progressista preconizado pela ciência moderna, de caráter tecno-industrial. Questionar essa forma de ciência requer o entendimento dos valores e preceitos que a fundamentam, ou seja, implica compreender a qual ética se vincula. Grün (1996), Pelizzoli (2002) e Wolkmer e Paulitsch (2011) são alguns dos autores que apontam a racionalidade tecno-industrial como um modelo fundado numa “ética” antropocêntrica e utilitarista.

Antes de nos atermos aos pressupostos desse conjunto de valores, faz-se necessária uma ressalva sobre nosso posicionamento de adotar a grafia da palavra “ética” entre aspas quando se encontra vinculada ao antropocentrismo e ao utilitarismo. Partimos da noção de ética como conduta que considera o bem-estar de toda e qualquer alteridade envolvida, entendimento que elucida uma compreensão hermenêutica, a qual optamos por adotar como referencial de análise ao longo de nosso trabalho. Portanto, não legitimamos como éticas posturas que se abstêm de contemplar os horizontes da cultura, da história e da tradição, desprezando a natureza como outridade (GRÜN, 2003), já que nossa humanidade e nossa dimensão intersubjetiva são produzidas e se inter-relacionam com todas essas esferas. Como veremos a seguir, a conduta ratificada pelo modelo antropocêntrico não corresponde a uma ética fundada na alteridade.

Tendo como base o humanismo, corrente filosófica que exalta o ser humano, a ciência que emerge na modernidade, visando dominar o mundo natural e desconhecido, funda-se na “ética” antropocêntrica. Esta se refere ao conjunto de valores ligados ao antropocentrismo, modelo em que o ser humano encontra-se posicionado no centro do universo: tudo no mundo gira em função dele. A força ideológica desse modelo, bem como os progressos alcançados pela

ciência moderna, tornou-a hegemônica enquanto forma de conhecimento, sendo ainda hoje orientada pelo viés antropocêntrico. Porém, conforme evidencia Grün (1996, p. 23), “uma das principais causas da degradação ambiental tem sido identificada no fato de vivermos sob a égide de uma ética antropocêntrica”.

A “ética” antropocêntrica consolidada na modernidade fundamenta o paradigma mecanicista, um dos pilares da ciência moderna. No mundo antigo e medieval, antes da emergência desse paradigma, que despontou com a Revolução Científica da Modernidade, o ser humano se pautava por uma concepção organísmica de mundo e de natureza (GRÜN, 1996; PELIZZOLI, 2002). Nesse contexto, adotava-se uma visão cósmica do universo, considerando-se a interdependência entre os seres e o entendimento da natureza como organismo vivo (PELIZZOLI, 2002).

O rompimento com esse modo de compreensão marca o momento em que o ser humano deixa de se considerar dentro da natureza e passa a concebê-la de maneira diferente. Conforme aponta Grün (1996, p. 27), “a idéia aristotélica de natureza como algo animado e vivo, na qual as espécies procuram realizar seus fins naturais, é substituída pela idéia de uma natureza sem vida e mecânica”. Do mesmo modo, para Bondía (2002, p. 28),

a vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarnar-se.

A Revolução Científica que culminou na mudança do paradigma organísmico para o mecanicista foi necessária para que o objeto pudesse ser mensurado e quantificado (GRÜN, 1996; PELIZZOLI, 2002). Dentro da perspectiva moderna de ciência, só é possível chegar ao conhecimento verdadeiro da realidade se o objeto for desprovido de suas qualidades e isolado de sua conjuntura natural, de modo a tornar-se neutro. Assim,

A reprodução dessa trajetória que vai do orgânico ao mecânico, no nível da teoria do conhecimento, representa a perda do “orgânico” como objeto do saber. A consequência disso é que o conceito de vida é expulso da ciência. O paradigma mecanicista é incapaz de dar conta da vida como processualidade (GRÜN, 1996, p. 28).

O projeto antropocêntrico e o paradigma mecanicista resultaram na divisão entre seres humanos e natureza. Uma vez que a noção orgânica da natureza é perdida, esta se torna objeto da razão. Com o advento da Revolução Industrial e do domínio dos modos de produção e transformação da matéria-prima natural, passou-se a considerar que o controle efetivo da natureza levaria ao progresso da humanidade (PELIZZOLI, 2002), tornando-se insustentável para o ser humano estar dentro da natureza. Isso porque “o homem deveria dominar a natureza para, por meio desta dominação, libertar-se a si mesmo” (GRÜN, 1996, p. 36).

Em nome do desenvolvimento da espécie humana, a “ética” antropocêntrica apresenta-se também como utilitarista, na medida em que a natureza só é considerada relevante enquanto for útil ao ser humano. Nessa perspectiva, a natureza não passa de um objeto que deve servir aos propósitos de seu dono soberano, o indivíduo humano (GRÜN, 1996; WOLKMER; PAULITSCH, 2011). Como desdobramento desse caráter utilitarista, podemos citar empresas que utilizam o discurso da sustentabilidade apenas para agregar maior valor à imagem da instituição, já que a questão ambiental tem sido amplamente difundida e legitimada nas últimas décadas, seja por meio de concepções liberais, seja por intermédio de propostas mais críticas, conforme revelam Pinto e Zacarias (2010).

Outro exemplo refere-se a alguns projetos de preservação ambiental, veiculados em escolas, comunidades, organizações e nas mídias, cujo foco volta-se apenas para os benefícios que o cuidado com a natureza pode gerar para a humanidade, ou seja, fundam-se na ideia de que a natureza em si não tem

relevância. É claro que se pensarmos na relação de interdependência dialética entre a humanidade e a natureza, chegaremos à conclusão de que qualquer benefício a uma acarretará ganho à outra. Mas, pensar no zelo para com o meio ambiente em função unicamente das consequências positivas que essa atitude pode ocasionar para o ser humano constitui uma forma de objetificação da natureza. E torná-la objeto é princípio do utilitarismo, uma vez que, de acordo com a moral que rege a sociedade moderna, os objetos existem para ser usados, na medida em que são considerados úteis à vida humana.

A objetificação da natureza é onde se assenta a dicotomização sujeito/objeto ou cultura/natureza. É no ato de reificar a natureza que o ser humano passa a se relacionar com ela de forma cindida, sendo este movimento de ruptura uma questão crucial para o desenvolvimento da epistemologia moderna, visto que:

É na base desta cisão radical entre sujeito e objeto que se pautará praticamente todo o conhecimento científico subsequente. O sujeito é o *cogito* e o mundo, seu objeto. É na base desse dualismo que encontramos a gênese filosófica da crise ecológica moderna, pois a partir desta cisão a natureza não é mais que um objeto passivo à espera do corte analítico (GRÜN, 1996, p. 35).

De acordo com Grün (2003), para superar essa conjuntura, é necessário que haja uma mudança de atitude do ser humano com relação à natureza. É preciso que passemos a enxergá-la como “outridade”, ou seja, como organismo com existência própria, cujo ser abrange muito além de sua função utilitária para o ser humano, com o qual sejamos capazes de manter uma relação recíproca, não-instrumental. Essa proposta vai ao encontro de compreender a natureza dentro de um horizonte hermenêutico, no qual “a compreensão somente é possível quando há respeito pela dignidade da coisa, por sua alteridade” (GRÜN, 2003, p. 5).

Assim, a mudança de atitude necessária ao ser humano só é possível de

se realizar na medida em que os valores que edificam a racionalidade hegemônica desde a modernidade, bem como a estrutura de nosso modelo político-econômico regido pelo capital sejam reconsiderados, de modo a reestruturar a existência humana na Terra. Para isso, é preciso romper com a “ética” antropocêntrica e utilitarista, processo que demanda visão crítica e autorreflexiva acerca das incongruências que constituem o status atual de nossa sociedade.

3.2 A crise da racionalidade moderna

O reconhecimento da crise ambiental como uma crise do sistema político e econômico, bem como uma crise de valores indica que vivemos em uma época de colapsos em diversas áreas, sendo que todos expressam uma crise ética, histórica e antropológica (BARBOSA, 2009). De modo semelhante, Canabarro (2011) aponta a crise socioambiental como sinônimo de crise da modernidade ou crise do processo civilizatório, o que nos leva a pensar também na crise da própria racionalidade moderna, cuja expressividade alcançada ocorreu à custa da objetificação da natureza. Nesse sentido, o problema central da crise ambiental/ecológica que tem ganhado visibilidade nas últimas quatro décadas engendra-se no impasse ético da cisão cultura/natureza (GRÜN, 2003; LOUREIRO, 2007).

Em termos epistêmicos, essa cisão configura um padrão de conhecimento marcado pelo dualismo sujeito/objeto, o qual por ter sido pioneiramente preconizado pelo filósofo René Descartes no século XVII, também recebe as denominações de cartesianismo, racionalidade moderna (GRÜN, 2003), racionalidade instrumental (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), racionalidade tecnocrática (GIROUX, 1997), racionalidade tecno-industrial (PELIZZOLI, 2002), racionalidade instrumental-cognitiva (SANTOS, 2007)

etc., constituindo o modelo que impera em nossa sociedade desde o advento da ciência moderna. Chauí (2000) nos esclarece esse conceito, apresentando algumas de suas peculiaridades:

A razão instrumental – que os frankfurtianos, como Adorno, Marcuse e Horkheimer também designaram com a expressão razão iluminista – nasce quando o sujeito do conhecimento toma a decisão de que conhecer é dominar e controlar a Natureza e os seres humanos. Assim, por exemplo, o filósofo Francis Bacon, no início do século XVII, criou uma expressão para referir-se ao objeto do conhecimento científico: “a Natureza atormentada”. Atormentar a Natureza é fazê-la reagir a condições artificiais, criadas pelo homem. O laboratório científico é a maneira paradigmática de efetuar esse tormento, pois, nele, plantas, animais, metais, líquidos, gases, etc. são submetidos a condições de investigação totalmente diversas das naturais, de maneira a fazer com que a experimentação supere a experiência, descobrindo formas, causas, efeitos que não poderiam ser conhecidos se contássemos apenas com a atividade espontânea da Natureza. Atormentar a Natureza é conhecer seus segredos para dominá-la e transformá-la (CHAUÍ, 2000, p. 360-361).

A necessidade de atormentar e controlar a natureza culminou com a falência do mundo medieval, quando o modelo teocêntrico deu lugar aos valores do humanismo e do antropocentrismo. Este foi um momento crucial para a eclosão da Revolução Científica da modernidade, visto que, com a inversão de valores, o ser humano, que antes possuía grande respeito e temor pela natureza desconhecida, passa a acreditar no seu potencial de desvendar os mistérios do mundo. Uma vez revelados e explorados os enigmas da natureza, seria possível à humanidade libertar-se (GRÜN, 1996; PELIZZOLI, 2002).

Entretanto, após séculos de exploração dos recursos naturais de forma imprudente e descuidada, a racionalidade moderna já não se sustenta mais. A desigual distribuição dos recursos entre a população, gerando um desmedido contraste social entre uma minoria rica e uma vasta parte da humanidade imersa na miséria, também denuncia que esse paradigma está em crise. “Pela técnica, o

homem tornou-se perigoso para o próprio homem, e isso ocorre na medida em que ele põe em perigo os grandes equilíbrios cósmicos e biológicos que constituem os alicerces vitais da humanidade” (FÉRRIZ, 2008, p. 20).

Ao se referir à realidade social atual, Giddens (1991) afirma que, apesar de as instituições sociais da modernidade terem sido criadas no intuito de gerar mais estabilidade e segurança para a humanidade – haja vista a estrutura ordenada da ciência que entra em vigor na era moderna – o que podemos observar é que vivemos em um tempo de ameaças e riscos. Esse lado sombrio da modernidade, marcado, principalmente no século XX, por guerras e pela iminência da eclosão de um confronto nuclear, possibilita a constatação de que:

O mundo em que vivemos hoje é um mundo carregado e perigoso. Isto tem servido para fazer mais do que simplesmente enfraquecer ou nos forçar a provar a suposição de que a emergência da modernidade levaria à formação de uma ordem social mais feliz e mais segura (GIDDENS, 1991, p. 15).

Com efeito, ao invés de consolidar as promessas de segurança, previsibilidade e ordem, o que podemos observar é que a modernidade industrial produziu uma sociedade de riscos, onde o risco é generalizado, não há quem escape (BECK, 2010). Todos nós estamos sujeitos aos mais variados tipos de riscos cotidianamente e sabemos disso. Riscos do mercado financeiro, do avanço científico e tecnológico sem limites, de catástrofes ambientais e de contrair doenças em função do consumo de alimentos contaminados por agrotóxicos, sem falar daqueles modificados geneticamente (GIDDENS, 1991).

Beck (2010) evidencia que a consciência de que estamos sujeitos aos riscos gerados pela própria modernização do mundo interfere nas relações sociais, na medida em que inaugura a dimensão da reflexividade. A sociedade passa a ter que lidar com os efeitos dos riscos e reage tornando-se crítica de si mesma. Giddens (1991) acrescenta que, na modernidade reflexiva, a tradição não se constitui mais como referência inequívoca de ação, já que, sem o aporte

das certezas, o ser humano passa a ter que buscar novos referenciais.

Uma sociedade cuja marca é o risco é uma sociedade da incerteza, da falta de controle. Ou seja, não é difícil constatar que a sociedade industrial ter se desdobrado na sociedade de risco é a prova cabal de que o projeto científico moderno falhou e de que vivemos também uma crise epistemológica, haja vista que “a essência da crise ambiental é a incerteza [...]” (JACOBI, 2005, p. 240).

A crise da racionalidade moderna, por possuir como antecedentes atitudes humanas pautadas por uma lógica antropocêntrica e utilitarista, é reconhecida pelo filósofo Goergen (2010, p. 20) como um projeto epistêmico

que funda a ideia do crescimento e da produção sem limites, da lógica da verdade absoluta, do pensamento unitário e da ciência objetiva, do domínio, do controle e da gestão racional do mundo enquanto objeto externo, do progresso ilimitado como parusia e salvação.

Por outro lado, sendo a realidade um mosaico de contradições, em que ordem e caos são indissociáveis (ROLNIK, 1994), é preciso ponderar que a ciência moderna, obstinada por desvendar as engrenagens do mundo, proporcionou uma extensão significativa de conhecimentos úteis à humanidade. Essa questão também é ponderada por Santos (2007, p. 87), que, ao se referir à ecologia de saberes como alternativa ao domínio hegemônico do pensamento ocidental moderno, afirma que “a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica simplesmente a sua utilização contra-hegemônica”.

Como nos mostra Barbosa (2009, p. 20) em análise do século XX, em meio a acontecimentos sombrios e nebulosos, é preciso reconhecê-lo também como período de “revoluções extraordinárias pelo progresso da ciência, acelerando o desenvolvimento tecnológico, afirmando a igualdade da mulher e exaltando os direitos do homem [...]”. Outros ganhos alcançados graças ao desenvolvimento tecno-científico, que, especialmente no século XX, deflagrou

um crescimento econômico sem precedentes são apontados por Vilches, Praia e Gil-Pérez (2008, p. 7):

É de reconhecer que este extraordinário crescimento produziu importantes avanços sociais. Basta assinalar que a esperança de vida no mundo passou de 47 anos em 1950 a 64 anos em 1995. Esta é uma das razões, sem dúvida, por que a maioria dos responsáveis políticos, movimentos sindicais, etc., parecem apostar na continuação desse crescimento. Alcançou-se, por exemplo, uma melhor dieta alimentar, aumentando a produção agrícola, as capturas pesqueiras, etc. Esta e outras melhorias tornaram-se definitivamente possíveis graças a um enorme crescimento econômico, embora esteja bem longe de ter atingido a maioria da população do planeta.

Portanto, mesmo defendendo a necessidade de que a sociedade seja conduzida dentro de uma perspectiva distinta da racionalidade moderna, isso

[...] não implica a rejeição do conhecimento científico nem um retorno à metafísica nem, muito menos, a opção por uma visão desreferencializada de qualquer realidade objetiva. O que se tem em pauta é a busca de uma outra maneira de se falar do conhecimento, efetivamente, nossa única mediação para a abordagem significativa do real (SEVERINO, 2001, p. 13).

Assumir uma postura que ignore ou menospreze o caminho trilhado pelo ser humano até então, por mais desastrosas que sejam algumas das consequências dessa trajetória, seria, no mínimo, uma atitude ingênua de nossa parte. Segundo Grün (1996), posicionamentos como este compactuam com uma visão reducionista da realidade, visto que negligencia a dimensão histórica da humanidade. Desde uma perspectiva hermenêutica e dialética, devemos sempre resgatar o percurso histórico de uma realidade para que seu horizonte compreensivo seja alcançado e se abra perante nossas expectativas e possibilidades de interpretação.

Diante da crise que se apresenta e no intuito de romper com a racionalidade instrumentalizada, Grün (1996) chama a atenção para a

emergência de movimentos fundados no arcaísmo que também tendem a contestar os avanços alçados pela comunidade científica moderna. Esses movimentos, cujos objetivos residem em deixar para trás a visão de mundo instrumental, num retorno do ser humano a uma condição passada de total integração com o mundo natural, visam redimensionar o lugar da natureza em nossa civilização, de modo a resgatar seu poder soberano sob o mundo e a humanidade.

Nesse sentido, essas abordagens do real acabam por se apresentar como mera inversão epistemológica com relação ao cartesianismo, uma vez que, na proposta bucólica e nostálgica do arcaísmo, a dicotomia sujeito/objeto permanece. Nas palavras de Grün (1996, p. 72), caso aderíssemos a esse projeto, “sairíamos, então, em uma passagem sem escalas, de uma onipotente posição de domínio para uma frágil e melancólica posição de subserviência à Natureza”. Assim, o retorno ao arcaísmo não constitui uma alternativa plausível ao (re) equilíbrio do planeta por não significar uma ruptura com os valores instrumentais, mas apenas seu redimensionamento.

A razão instrumental se baseia numa visão ultrapassada e fragmentada da realidade, visto que se edifica na “ética” antropocêntrica e utilitarista, a qual concebe o ser humano como agente soberano do planeta e não reconhece a interdependência entre a cultura e o meio natural. No tópico a seguir, aprofundamos a problematização dessa racionalidade e mostramos por que não é mais possível que o mundo seja conduzido por ela.

3.3 Problematizando a razão instrumental

Muito se tem discutido acerca da necessidade de uma educação que seja crítica e integral. Porém, para se alcançar esse objetivo, não basta abordar, nas salas de aulas, questões políticas, econômicas e socioculturais sem uma

adequada contextualização dessas temáticas no âmbito da educação, da ciência e da tecnologia, bem como suas implicações para a construção do conhecimento. Uma formação verdadeiramente crítica e emancipatória deve, fundamentalmente, comprometer-se em romper com a visão de mundo hegemônica e instrumentalizada, que coloca o ser humano numa posição dicotômica em relação à natureza. Assim, a formação crítica deve ser acima de tudo, reflexiva, permitindo aos educandos o estabelecimento de uma relação verdadeira com o objeto de conhecimento.

Nesse sentido, Grün (2003) assinala que é preciso superar o paradigma cartesiano de cisão cultura/natureza, questão problematizada neste estudo, cuja relevância se evidencia por se dedicar a um problema que, para além da questão ambiental, perpassa a humanidade como um todo. Goergen (2010, p. 20) descreve essa questão da seguinte forma:

[...] a crise ambiental do nosso tempo é uma crise do conhecimento. A crise ambiental problematiza a racionalidade científica; é o reflexo da intervenção do pensamento, na forma de ciência e tecnologia, no mundo; é o sinal de que o mundo dominado e planejado chega ao seu limite. [...] A crise ambiental, que ora vivemos, nos leva a questionar o projeto epistemológico, orgulhoso de ter descoberto o mapa da mina do progresso humano; nos leva a questionar, a partir de seus resultados, as ideias absolutas e universais da razão ordenadora e dominadora; nos leva a questionar a divisão entre o sujeito e o objeto, entre o homem e a natureza, responsável por fundar a narrativa científico-tecnológica moderna, sobre cujo chão floresce a ciência econômica, portadora do ideal mecanicista das leis do mercado, da economização do mundo político e do próprio ser humano.

Complementando o pensamento de Goergen (2010), Chauí (2000, p. 361) ressalta que “na medida em que a razão se torna instrumental, a ciência vai deixando de ser uma forma de acesso aos conhecimentos verdadeiros para tornar-se um instrumento de dominação, poder e exploração”. Pelizzoli (2002, p. 8) também reforça que a razão, no momento em que passa a ser instrumental,

torna-se calculista e desumanizadora, “determinada exclusivamente pelos processos técnicos e utilitaristas de um Sistema que nos escapa”.

A razão instrumental fundamenta o sistema de valores da humanidade, tendo sua expressão econômica no capitalismo, descrito por Dowbor (1998, p. 29) como um sistema que “constitui um bom ambiente para a produção, mas um péssimo ambiente para a distribuição”, evidenciando seu caráter excludente e socialmente desigual.

A partir da racionalidade moderna, a construção do conhecimento, que, numa perspectiva ética, deveria ter a função de promover a emancipação da humanidade, passa a configurar-se como recurso de poder e dominação a serviço de uma fatia ínfima da população planetária, excluindo-se, deste contingente, uma grande porção de indivíduos. Sendo assim, Mészáros (2011, p. 266) nos revela que

Há dificuldades quando ciência e tecnologia não oferecem espontaneamente solução para as questões espinhosas com que se deparam, mas as dificuldades são muito maiores quando elas mesmas são parte do problema a superar! Em sua articulação atual ambas estão estruturalmente subordinadas aos imperativos da reprodução do sistema do capital, que certamente não pode impor seu desperdício e sua destrutividade a toda a humanidade sem que elas tenham um papel bastante ativo no processo.

Nesse contexto, à grande maioria das pessoas cabe assistir ao progresso científico e tecnológico sem ter acesso aos seus efeitos benéficos. Nota-se, aí, uma condição de inexorável violência, expressa na contradição entre a existência de recursos e a impossibilidade destes atenderem à maior parte da população.

Trata-se de uma condição que é sustentada e reforçada pelo capitalismo, enquanto sistema econômico que prioriza a obtenção de lucro e se mantém por meio da acumulação de bens nas mãos de poucos em detrimento de justiça social. Referindo-se à reduzida utilidade social do sistema capitalista, Dowbor (1998, p. 7) nos revela que “um sistema que sabe produzir, mas não sabe

distribuir é, em médio prazo, inviável.”

Um exemplo claro desse contrassenso é a indústria farmacêutica, cujas pesquisas são capazes de desvendar soluções medicamentosas para males que assolam toda a humanidade, embora apenas uma pequena parte dela possua condições de pagar por essas alternativas. Trata-se de um sistema altamente excludente, no qual a vida humana é relativizada de acordo com a quantidade de bens que cada um possui: se salva a vida de quem tem recursos enquanto deixa-se sucumbir a vida de quem é pobre. Essa lógica explicita a indissociabilidade entre a conjuntura socioeconômica e a crise do *ethos* civilizatório moderno, na medida em que nos leva a questionar: a que tipo de orientação moral vincula-se o ser humano? Como podemos admitir que uma racionalidade promotora de violência e exclusão ainda seja a principal referência de valores para a vida humana?

Mészáros (2011, p. 265) nos indica que “[...] a ciência e a tecnologia existentes estão profundamente incrustadas nas determinações que hoje prevalecem na produção, por meio das quais o capital impõe à sociedade as condições necessárias de sua existência instável”. Nesse sentido, o autor deixa claro que não há orientação moral ou ética capaz de modificar a estrutura das práticas científicas e tecnológicas, enquanto estas continuarem sendo sustentadas pelo capital em sua configuração atual. Nas palavras do autor:

A ciência e a tecnologia não sairão de sua situação extremamente problemática por qualquer “experiência em pensamento”, por mais bem intencionada que seja – pela qual elas só participariam em investimentos produtivos e se recusariam a ter qualquer coisa a ver com a dimensão destrutiva de tais investimentos –, mas somente se forem radicalmente reconstituídas como formas da prática social (MÉSZÁROS, 2011, p. 265).

Portanto, todos os esforços no sentido de se questionar o modelo de ciência e tecnologia, pautando-se pela objetividade das contradições da realidade social, são necessários para que se viabilize uma mudança de pensamento em

âmbito global. Na medida em que se reconhece que a racionalidade moderna está em crise, os procedimentos metodológicos vinculados a tal paradigma passam a ser admitidos como “obstáculos epistemológicos” que necessitam ser superados. A esse respeito Chauí (2000, p. 327) evidencia que:

Para superar o obstáculo epistemológico, o cientista ou grupo de cientistas precisam ter a coragem de dizer: Não. Precisam dizer não à teoria existente e aos métodos e tecnologias existentes, realizando a ruptura epistemológica. Esta conduz à elaboração de novas teorias, novos métodos e tecnologias, que afetam todo o campo de conhecimentos existentes.

A ruptura epistemológica mencionada por Chauí só é passível de se realizar por meio da revolução científica, descrita por Kühn (2006, p. 25) como uma forma de levar “a comunidade a rejeitar a teoria científica anteriormente aceita em favor de uma outra incompatível com aquela”. Kühn (2006) explica que, enquanto o paradigma vigente for capaz de responder aos problemas de uma época, permanece instituída a “ciência normal”. No momento em que esta começa a não mais dar conta de atender às demandas da comunidade, sua eficiência passa a ser questionada e o paradigma vigente entra em crise, sendo necessária sua substituição por outro.

Embora seja necessário reconhecer que uma nova revolução científica já venha sendo amplamente discutida por filósofos e outros pensadores dedicados ao campo epistemológico, e alternativas paradigmáticas como o pensamento complexo de Morin (1996), a ecologia de saberes, proveniente da emergência das Epistemologias do Sul de Santos (2007, 2011) e a ética do cuidado de Leonardo Boff (BARBOSA, 2009) já estejam sendo difundidas no âmbito da educação e das ciências humanas, muito ainda precisa ser feito para que essa revolução científica seja incorporada pela sociedade como um todo.

Um dos empecilhos para que isso ocorra é a resistência da comunidade em aceitar a mudança de paradigma, uma vez que, segundo Kühn (2006), a

teoria emergente constitui uma forma nova e diferente de se enxergar e pensar a realidade, o que gera uma série de conflitos nas regras que orientavam a ciência normal. Assim, o paradigma despontante costuma gerar impactos profundos sobre várias pesquisas científicas bem sucedidas, colocando em xeque uma série de verdades cristalizadas pelo paradigma anterior. A assimilação da nova teoria requer a reconstrução da anterior e a reavaliação do conhecimento produzido por meio dos antigos procedimentos.

Como sabemos, esse não é um processo fácil, rápido ou simples de se realizar. A substituição de um paradigma tradicional e a incorporação de novas formas de interpretar a realidade envolvem um conflito no qual está em jogo a disputa por poder. Abrir mão de uma teoria consagrada pela ciência normal em função de uma nova forma de pensar requer abdicar do controle da realidade, a qual nunca pode ser apreendida em sua totalidade, já que “[...] não há realidade intrinsecamente verdadeira, pois os enunciados tomados como verdades são construídos discursivamente segundo um regime ditado por relações de poder” (COSTA, 1999, p. 42).

Uma vez que a produção da realidade é perpassada por relações de poder, as quais, na conjuntura atual, estão intrinsecamente relacionadas com a acumulação de capital, observamos que a construção do conhecimento também se vincula aos interesses da economia capitalista. Desse modo, para superarmos a racionalidade instrumental, precisamos encarar o desafio de desmitificar que o sistema econômico vigente tem trazido mais benefícios do que problemas para a humanidade e o planeta como um todo, pois sabemos que um sistema como o capitalismo, uma vez que se baseia numa lógica individualista e competitiva, orienta-se pelo modelo de cisão sujeito/objeto.

A racionalidade instrumental tem sido fortemente criticada e questionada pela área dos estudos socioambientais, que tem contribuído para difundir a ineficiência do paradigma hegemônico vigente, apontando para a necessidade de

consolidação efetiva da revolução científica. Assim, Severino (2001, p. 10) destaca que a pesquisa em educação ambiental tem crescido consideravelmente, dando visibilidade à ecologia e ao ambiente, reconhecendo-o “como questão crucial na compreensão e na orientação da própria existência humana”.

Em contraposição aos valores antropocêntricos e individualistas preconizados pela razão instrumental, os saberes socioambientais nos ajudam a pensar o meio ambiente e a natureza como organismos tão essenciais quanto o ser humano para a sustentabilidade do planeta e das relações ecológicas. Sendo assim, privilegia uma visão de ser humano como organismo integrado, pensando a integração no sentido de uma

[...] totalidade complexa que revela capacidade de abertura a toda alteridade, isto é, terra, humanidade e todos os seres se entrelaçam em redes de inter-retro-conexões, isto é, não se trata de uma simples junção de coisas, mas de uma integração que possibilita a unidade na diversidade (BARBOSA, 2009, p. 36).

A razão instrumental, na medida em que menospreza o indivíduo não humano, reduzindo sua importância à utilidade que possui para a humanidade, compartilha da filosofia cartesiana, cujo pensamento, de acordo com Pelizzoli (2002, p. 9), é “escancaradamente problemático ao lidar com [...] as ‘figuras da alteridade’: ou seja, elas são fundamentalmente perigosas para uma abordagem da Natureza, do corpo, da sexualidade, da mulher, da história (tradição e historicidade)”.

Assim, finalizamos esta problematização atentando para uma das questões mais complicadas acerca da racionalidade instrumental: sua incapacidade de reconhecer o outro como alteridade. Em última instância, isso significa não reconhecer que somos seres de relação e interdependentes dos outros indivíduos do planeta para existirmos e constituirmos o que somos, contrariando os pressupostos básicos da hermenêutica-dialética de abertura e movimento como atributos inerentes a todo fenômeno.

3.4 Cisão sujeito/objeto e educação

Tendo a dicotomia ser humano/ambiente como pano de fundo, a investigação que propomos neste estudo parte de inquietações suscitadas pela forma como a educação, de modo geral, tem sido vivenciada por seus atores principais: educadores e educandos. Trata-se de um modelo de ensino-aprendizagem que denominamos aqui de “artificial”, pois temos observado que o fazer de educadores, ainda que se diferencie devido às particularidades de cada pessoa, tem sido realizado de forma mecânica, robotizada. A educação como ato mecanizado é evidenciada por Bondía (2002, p. 23) da seguinte maneira:

Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. [...] Esse “opinar” se reduz, na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra. Com isso, nos convertemos em sujeitos competentes para responder como Deus manda as perguntas dos professores que, cada vez mais, se assemelham a comprovações de informações e a pesquisas de opinião.

Esse mecanicismo também pode ser evidenciado observando-se o próprio fazer de alguns professores, que se resume em ensinar, quase que da mesma forma, conteúdos curriculares preestabelecidos a alunos de diferentes realidades. Não é difícil escutar de professores que lecionam há bastante tempo a lamentação: “Não aguento mais ter que dar a mesma aula novamente!” Por trás desse “desabafo”, é possível tecer reflexões muito sérias, que nos levam a indagações como: que condições estão postas a esses docentes, para que “enfrentem” com tanta amargura o cotidiano de seu ofício? E como as aulas ministradas por esses professores chegam até seus alunos? Qual a relação que tais professores e alunos estabelecem com o conhecimento?

Diante dessas indagações, percebe-se que o problema está exatamente na relação que esses educadores e educandos estabelecem com o conhecimento. O distanciamento que o ser humano tem experimentado em seu modo de se relacionar com a natureza refere-se também a um afastamento dos objetos externos e, conseqüentemente, do mundo. Isso porque a racionalidade moderna, uma vez que se apoia no paradigma científico-instrumental antropocêntrico, edifica-se no modelo cindido do humano como soberano do planeta, criando a ilusão de uma humanidade autossuficiente.

A relação cindida com o conhecimento que temos identificado nos contextos educacionais pode ser constatada nas reflexões de Bondía (2002) quando o autor propõe pensar a educação levando-se em consideração a experiência e o sentido, argumentando que, na sociedade em que vivemos e que está marcada pelo exagero de informações e opiniões, carência de tempo e excesso de trabalho, não há espaço para a experiência, conceito que ele define da seguinte maneira:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (BONDÍA, 2002, p. 21).

A dificuldade cada vez maior de nos engajarmos na experiência, no sentido proposto por Bondía (2002), evidencia a dificuldade em deixar-nos experimentar, sermos tocados pelos fenômenos que ocorrem dia após dia. Em outras palavras, o que nos impossibilita a experiência e o relacionamento com o outro e o desconhecido é a distância que guardamos entre o eu e o mundo, sendo este distanciamento a forma de existir estabelecida pelo paradigma moderno de cisão cultura/natureza.

Em consonância com esse modelo e orientada por um “padrão cognitivo centrado na análise, na separação e na fragmentação” (VIEIRA, 2002, p. 10), a

educação que vem ocorrendo em nossas escolas presume uma separação entre o sujeito conhecedor e o objeto de interesse, uma vez que, conforme revela Bondía (2002), somos educados para sermos meros sujeitos informantes e informados, num contexto que prescinde da experiência, da atribuição de sentido àquilo que acontece diante de nós. Assim, nosso processo de aprendizagem ocorre “como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação” (BONDÍA, 2002, p. 22). Ou seja, ao longo de nossa socialização, o conhecimento nos é apresentado como um objeto vazio, nulo de significados. Isso por que:

Atualmente, o conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e algo que tem que ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, num sentido estritamente instrumental. O conhecimento é basicamente mercadoria e, estritamente, dinheiro; tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada como o dinheiro (BONDÍA, 2002, p. 27).

O distanciamento entre sujeito e objeto impede que professores e alunos se apropriem dos conhecimentos a partir do horizonte histórico-cultural do qual fazem parte, pois, dentro do paradigma da racionalidade moderna, os objetos possuem uma suposta neutralidade. Por isso, o professor que ministra aulas de uma mesma disciplina há vários anos fica entediado. A (suposta) neutralidade no tratamento do conteúdo a ser ensinado impede que este seja (re) significado de diferentes maneiras, uma vez que deixa de ser abordado de formas específicas para diferentes pessoas e situações.

O problema da cisão sujeito/objeto não se reflete apenas na educação. Como mencionado, o cartesianismo é o modelo que subsidia a sociedade capitalista, constituindo-se como referência também para outras esferas como a saúde, a política, a economia etc.

O paradigma industrial capitalista jamais teria se sustentado, e mesmo iniciado, sem que a natureza tivesse sido completamente objetificada. [...] A objetivação da natureza tornou-se condição *sine qua non* da expansão ilimitada da produção material (GRÜN, 1996, p. 43).

Uma vez que a debilidade do *ethos* contemporâneo constitui uma conjuntura global, qual seria o papel da educação frente o desafio de reverter essa condição adversa? A crise ambiental, na medida em que denuncia a ameaça de não-sustentabilidade do planeta, busca na educação uma forma de reverter o quadro vigente, motivo pelo qual Grün (2003) afirma que a educação ambiental constitui-se como “sintoma desta crise”.

Porém, como já exposto, a educação também é operacionalizada dentro da lógica cindida e instrumentalizada da ciência moderna, o que torna o trabalho do educador ambiental extremamente difícil e desafiador, visto que o coloca diante da seguinte questão: Como empregar a educação para transformar uma crise de valores, se a própria educação também está contemplada nessa crise?

Numa tentativa de responder a essa questão, recorreremos ao pensamento de Adorno (1995) que, no texto “Educação após Auschwitz”, indica que o caminho possível consiste, primeiramente, na transformação do indivíduo, suscitando a necessidade de se promover uma “inflexão em direção ao sujeito”. Tal inflexão seria possibilitada pela realização de uma formação educativa crítica e autorreflexiva, que promovesse a construção de uma consciência individual autônoma. Uma educação edificada nesses princípios seria capaz de formar pessoas comprometidas com a ética, sujeitos aptos a se posicionarem ativamente contra situações absurdas como o holocausto alemão.

Ao pensar a inflexão em direção ao sujeito como possibilidade de emancipação humana, Adorno reconhece que a educação é uma instituição que não se encontra a par da sociedade, visto que reproduz suas condições objetivas. Assim,

como hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade

de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos [...], as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo” (ADORNO, 1995, p. 121).

Contrariando a máxima de que “a educação pode salvar o mundo”, postulado que mitifica a educação como se, num passe de mágica, ela fosse capaz de se sobrepor à conjuntura socioeconômica excludente e desigual instituída, acreditamos na alternativa proposta por Moraes (2006, p. 32) quando aponta que:

[...] a escola não muda a sociedade, mas, se permitir a discussão e o debate dos seus principais problemas e com as consequentes propostas de solução, envolvendo os diversos segmentos da sociedade, ela deixará de ser apenas espaço de reprodução, para ser também espaço de transformação.

Pautando-nos por essa reflexão e pela constatação de que “a educação ambiental é condição necessária para modificar um quadro de crescente degradação socioambiental, mas ela ainda não é suficiente [...]” (JACOBI, 2003, p. 193), passaremos à discussão da Educação Ambiental Crítica como vertente filosófica possível no enfrentamento da crise ambiental.

3.5 Contribuições da Educação Ambiental Crítica para a práxis de outra racionalidade

No cenário de crise instaurado em nossa sociedade, existe uma preocupação generalizada com a questão ambiental. O apelo da mudança de atitude do ser humano com relação ao ambiente tem ganhado amplo alcance no intuito de minimizar a degradação ambiental e promover uma convivência mais saudável e equilibrada entre os habitantes do planeta.

Nesse contexto, muitas têm sido as maneiras de se fazer educação ambiental (EA), já que, conforme aponta Carvalho (2004, p. 15):

[...] as práticas agrupadas sob o conceito de educação

ambiental têm sido categorizadas de muitas maneiras: educação ambiental popular, crítica, política, comunitária, formal, não formal, para o desenvolvimento sustentável, conservacionista, socioambiental, ao ar livre, para solução de problemas entre tantas outras.

Embora possuam o mesmo apelo de solucionar os problemas decorrentes do descompasso da relação cultura/natureza, as correntes de EA se pautam por diferentes valores e concepções, que se alinham a perspectivas das mais tradicionalistas até as mais contra-hegemônicas. Segundo Rodrigues e Guimarães (2010), a EA configura-se como campo de disputa entre uma abordagem conservadora, orientada pela racionalidade técnica dominante, e outra crítica, de caráter político, democrático e transformador.

Em meio a essa diversidade de enfoques, temos observado um montante considerável de propostas que não estão comprometidas com uma formação crítica e emancipatória. Referindo-se à problemática destas EA's que têm sido desenvolvidas, Guimarães (2007, p. 86) comenta que:

Certamente se fizermos um comparativo do quadro atual com o de 20, 30 anos atrás, podemos ver o quanto a educação ambiental ganhou espaço na sociedade: no entanto essa mesma sociedade degrada hoje mais o meio ambiente do que há 20, 30 anos. Que educação ambiental é essa que quanto mais se faz, menos alcança seus objetivos?

Refletindo sobre essa indagação, presumimos que a EA criticada por Guimarães (2007) tem se mostrado ineficiente por abster-se de problematizar o cerne da crise que nos assola - o *ethos* da sociedade contemporânea - em função apenas de remediar os sintomas mais evidentes desse sistema enfermo. O modelo de cisão cultura/natureza, legitimado pela ciência hegemônica e incorporada ao *ethos* civilizatório contemporâneo, baseia-se numa ética antropocêntrica e utilitarista, que reconhece o ser humano como externo à natureza, a fim de que possa dominá-la.

Ao constatar a “impossibilidade radical de que se desenvolva uma educação ambiental profícua no tradicional esquema da epistemologia moderna

que preserva a dicotomia sujeito/objeto [...]”, Grün (1996, p. 63) aponta para a necessidade de uma EA que supere a visão ingênua de ambiente como sinônimo de ecologia. Entretanto, conforme constatam Guimarães e Alves (2012), no cenário brasileiro da educação formal, ainda predominam práticas e concepções reducionistas e fragmentadas de EA, nas quais se evidenciam vínculos com o paradigma cientificista moderno e com valores do sistema capitalista.

Em contraponto a tais perspectivas de orientação conservadora, uma vertente de cunho crítico tem ganhado espaço no cenário ambiental, principalmente a partir dos anos 90 do século XX. Podendo ser identificada de diferentes maneiras, como educação ambiental crítica, transformadora, popular, emancipatória e dialógica (LOUREIRO, 2007), essa abordagem tem o propósito de questionar não apenas a degradação ambiental em si, mas preocupa-se, principalmente, em denunciar as mazelas que o desenvolvimento desenfreado realizado pelo ser humano tem gerado para o ambiente e, conseqüentemente, para a própria humanidade.

Isso implica estabelecer ligações entre os problemas ambientais e questões sociais mais amplas, como a influência das ideologias e das relações de poder na estruturação dos discursos ambientais hegemônicos. Ao se referir à EA crítica, Loureiro (2007, p. 66) enfatiza que:

A sua marca principal está em afirmar que, por ser uma prática social como tudo aquilo que se refere à criação humana na história, a educação ambiental necessita vincular os processos ecológicos aos sociais na leitura de mundo, na forma de intervir na realidade e de existir na natureza. [...] Com a perspectiva crítica, entendemos que não há leis atemporais, verdades absolutas, conceitos sem história, educação fora da sociedade, mas relações em movimento no tempo-espaço e características peculiares a cada formação social, que devem ser permanentemente questionadas e superadas para que se construa uma nova sociedade vista como sustentável.

A EA crítica configura-se como referencial teórico-prático capaz de

congregar uma diversidade de desdobramentos e apropriações, sendo possíveis múltiplas educações ambientais denominadas críticas. É importante, contudo, serem capazes de lançar um olhar reflexivo e questionador na apreensão da realidade, tecendo constantes problematizações no sentido de torná-la mais justa e equânime.

Desde um ponto de vista crítico, pensar o ambiente é considerá-lo um saber complexo (LEFF, 2002), relacionando questões ambientais sobressalentes, como o desequilíbrio ecológico gerado por mudanças climáticas e extinção de espécies, com as condições sociais precárias da grande parte da população humana que vive na miséria (WOLKMER; PAULITSCH, 2011). Nessa perspectiva, pensar o ambiente também é concebê-lo como saber inter e transdisciplinar, que agrega e reconhece a interdependência de diferentes matérias na compreensão da realidade. Como nos indica Jacobi (2003, p. 191), “a realidade atual exige uma reflexão cada vez menos linear, e isto se produz na inter-relação dos saberes e das práticas coletivas [...], numa perspectiva que privilegia o diálogo entre saberes”.

É preciso ter em mente que aspectos econômicos, políticos, históricos, sociais, culturais, ecológicos e ideológicos interferem dialeticamente nos fenômenos ambientais, atuando e co-construindo o mundo em que vivemos. Desse modo, também constituem objetos de estudo da EA crítica as contradições do sistema capitalista, os impactos que o consumo excessivo gera para a natureza e a sociedade, bem como as implicações da distribuição desigual de recursos para a qualidade de vida nas cidades.

Numa vertente crítica, educação ambiental tem a ver com floresta, com recursos hídricos, com poluição atmosférica e com aquecimento global, sem deixar de se inscrever, simultaneamente, nos universos da saúde biopsicossocial e espiritual, da violência urbana, da democracia e dos direitos humanos e sociais. O aspecto fundamental da abordagem crítica é não perder de vista a relação,

muitas vezes implícita, entre degradação ambiental e desigualdade social.

Dentro dessa perspectiva, Leff (2002, p. 16) nos mostra que “o ambiente não é a ecologia, mas a complexidade do mundo; é um saber sobre as formas de apropriação do mundo e da natureza através das relações de poder que se inscreveram nas formas dominantes de conhecimento”. Assim, a EA deve ser compreendida não apenas como um tema específico do âmbito educacional que estuda questões referentes à natureza, mas como um campo do conhecimento que trata das relações entre ser humano e ambiente, podendo ser consideradas educações ambientais todas aquelas que ocorrem considerando a existência do meio ambiente como outridade.

Portanto, qualquer Matemática, Física ou História, desde que não ignore ou trate o ambiente como agente externo e objetificado, está contemplada dentro de uma educação ambiental. Do mesmo modo, quaisquer dessas e outras disciplinas que não lidem com seus objetos de estudo de forma “neutra”, distanciada e cindida, trabalham dentro do paradigma da EA crítica.

Fundando-se numa acepção crítico-reflexiva, Jacobi (2003, p. 197) alega que “o principal eixo de atuação da educação ambiental deve buscar, acima de tudo, a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença através de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas”. Percebe-se, nessa aferição, o caráter solidário desse saber, cujo reconhecimento da alteridade como dimensão relevante evidencia uma predisposição ao ato de compreender desde um horizonte hermenêutico. A postura interpretativa mostra-se, assim, coerente com o projeto da EA crítica, apresentando-se como alternativa política de apreensão do real.

Na medida em que se fundamenta histórica e politicamente, a EA crítica atende ao apelo ético que o campo ambiental demanda, visto que reconhece “a necessidade social de se mudar atitudes, habilidades e valores e não apenas comportamentos” (LOUREIRO, 2007, p. 67). Jacobi (2003) também argumenta

nessa direção ao apontar para a necessidade de uma educação para a cidadania, que contribua para a legitimação dos direitos e deveres de toda a população, de modo a empoderar cada sujeito como co-responsável na construção de uma sociedade sustentável. Nessa perspectiva, educar está para além do ensino de habilidades específicas dentro de uma área de conhecimento, uma vez que objetiva a formação integral do indivíduo.

Essa concepção de educação vai ao encontro do que propõe Adorno (1995), no sentido de que os processos educativos deveriam conduzir à formação cultural ou *bildung*, propiciando aos educandos um posicionamento ativo no decorrer de sua formação, o qual seria possibilitado por uma contínua autorreflexão crítica. Nas palavras de Loureiro (2007, p. 70):

Para a educação ambiental crítica, a emancipação é a finalidade primeira e última de todo o processo educativo que visa à transformação de nosso modo de vida; à superação das relações de expropriação, dominação e preconceitos; à liberdade para conhecer e gerar cultura tornando-nos autônomos em nossas escolhas.

Sendo assim, uma questão imanente a essa concepção de EA tem sido a luta pela superação do paradigma da racionalidade moderna, visto que “a *educação ambiental crítica* não comporta separações entre cultura-natureza, fazendo a crítica ao padrão de sociedade vigente, ao *modus operandis* da educação formal, à ciência e à filosofia dominante [...]” (LOUREIRO, 2007, p. 70). Nessa mesma direção de pensamento, Jacobi (2003) destaca que a transformação das relações entre humanidade e natureza caracterizaria uma mudança substancial do processo civilizatório, o que indica ser este o ponto de partida para a práxis de uma nova racionalidade.

Considerando a práxis como a ação reflexiva que integra as dimensões da teoria e da prática, num processo em que “os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos” (KONDER, 1992, p. 115), a EA crítica pode ser

entendida como um saber prático. Por se tratar de um referencial engajado no questionamento das inconsistências do paradigma ocidental moderno, mostra-se capaz de interpretar a realidade respeitando a complexidade de suas relações, sendo imprescindível para delinear os rumos da ética ambiental.

3.6 Resistência e ruptura: movimentos epistemológicos contra-hegemônicos

Até então, preocupamo-nos principalmente em denunciar os prejuízos que o predomínio da racionalidade instrumental como modelo hegemônico de produção de conhecimento acarreta. Longe de querermos parecer pessimistas, acreditamos ser uma ação política alarmar sobre essa questão, já que reconhecer criticamente que alguma coisa vai mal é o primeiro passo no sentido de transformar a realidade. Mas também apresentamos a EA crítica como saber que contesta a visão de mundo instrumentalizada, mostrando que o campo epistemológico configura-se como um mosaico onde múltiplas possibilidades de conhecer coexistem.

Nesta seção, mostramos a importância que movimentos epistemológicos contra-hegemônicos possuem no processo de transição paradigmática. São movimentos que têm ganhado destaque a partir do século XXI, por se apresentarem como alternativas necessárias à superação das crises que nos acometem.

É importante destacar que a emergência desses movimentos apenas foi possível na conjuntura da pós-modernidade, descrita por Hall (2005) como uma época de profunda transformação das sociedades, marcada por mudanças constantes, rápidas e permanentes, rompendo com a estabilidade das sociedades tradicionais. No contexto da pós-modernidade, o centro da estrutura (vigente nas sociedades pré-industriais) é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma pluralidade de centros de poder. De acordo com Giddens (1991, p. 9):

A condição da pós-modernidade é caracterizada por uma evaporação da *grand narrative* — o "enredo" dominante por meio do qual somos inseridos na história como seres tendo um passado definitivo e um futuro predizível. A perspectiva pós-moderna vê uma pluralidade de reivindicações heterogêneas de conhecimento, na qual a ciência não tem um lugar privilegiado.

É na perspectiva conjuntural da pós-modernidade, onde entram em cena fenômenos como a globalização e o multiculturalismo, que também ganham visibilidade as ideias de pensadores como Capra (1982) - físico austríaco e pesquisador da física quântica, que questiona o status de verdade da física clássica newtoniana e o paradigma cartesiano -, Maturana (1997) - biólogo chileno, cuja epistemologia da realidade questiona os modos de conhecer da ciência moderna como os únicos válidos, já que a apreensão dos fenômenos depende do observador -, Morin (1996) - filósofo e sociólogo francês, que contesta os modos de conhecer da racionalidade moderna ao defender que a realidade é complexa e possui características como o paradoxo, o caos, a desordem, a incerteza e a não-linearidade - e Deleuze e Guattari (2000) - filósofos franceses que utilizam a metáfora do rizoma, como modo de conhecer que parte da multiplicidade e da heterogeneidade, contrapondo-se à hierarquização e unificação do conhecimento científico dominante.

Entre outras formas de contraposição à ciência hegemônica, destacamos o princípio do bem-viver, conhecimento oriundo de povos indígenas andinos, que compreende a qualidade de vida para além da posse de bens materiais, do desenvolvimento e do progresso, uma vez que engloba o bem-estar tanto do ser humano como da natureza (GUDYNAS, 2011). Também enfatizamos os saberes milenares do oriente, como as artes marciais, que utilizam o poder de concentração na busca do autoconhecimento, bem como a Medicina Tradicional Chinesa¹⁴ e o Ayurveda (medicina indiana), que partem do princípio de que

¹⁴ Vale ressaltar que a Acupuntura, técnica milenar da Medicina Tradicional Chinesa, só

todos os seres são constituídos por uma energia vital e universal (chi ou prana) e que a forma como os elementos da natureza se organizam dentro de cada ser interfere na saúde destes.

Além dos saberes mencionados, que são apenas uma ínfima parte das manifestações contra-hegemônicas existentes, Santos e Meneses (2009) trazem à tona as epistemologias do Sul, fazendo referência aos conhecimentos historicamente denegados, silenciados, marginalizados e submetidos à colonização política e cultural do norte dominante. O sul, no sentido proposto por Santos (2011), não é, necessariamente, geográfico, mas, principalmente, metafórico. Trata-se do sul anti-imperial, já que, mesmo no norte dominante, há grupos reprimidos e rechaçados, ao passo que também no hemisfério meridional, há elites que se beneficiam do capitalismo global.

Porém, sabemos que, em grande medida, a metáfora do sul anti-imperial sobrepõe-se ao sul geográfico, devido ao histórico de dominação e violência que essa região do mundo - exceto a Austrália e a Nova Zelândia - sofreu com o domínio e colonialismo europeus, cujas consequências de subdesenvolvimento e distribuição desigual de recursos se fazem presentes ainda hoje.

De acordo com Santos (2007), o pensamento moderno ocidental, ainda predominante na sociedade contemporânea, caracteriza-se como um pensamento abissal. Dentro dessa perspectiva, a realidade social encontra-se dividida por linhas radicais e invisíveis que delimitam dois universos distintos: o existente ou “deste lado da linha”, que é reconhecido como a realidade relevante e o inexistente ou “do outro lado da linha”, que sequer aparece como realidade.

Do ponto de vista epistemológico, o universo existente constitui as

foi reconhecida como especialidade médica no Brasil a partir de 1995, após ter sua eficácia comprovada através de estudos e pesquisas científicas. Sendo assim, percebemos que seu reconhecimento só se deu após um processo de legitimação da ciência, não bastando sua existência há milhares de anos, com resultados altamente benéficos e eficazes no tratamento de diversos tipos de enfermidade.

formas de conhecimento que se ocupam do que é verdadeiro ou falso. Nessa categoria incluem-se a ciência, a filosofia e a teologia, sendo a ciência o conhecimento hegemônico e a filosofia e a teologia conhecimentos alternativos. Já os conhecimentos produzidos no universo inexistente, estão para além de concepções de verdade e falsidade, visto que não são considerados como conhecimento real. Trata-se dos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, indígenas, crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos etc. (SANTOS, 2007).

O fato de a racionalidade ocidental moderna fundar-se apenas em um lado da realidade social evidencia sua fragilidade enquanto sistema de valores. Tendo em vista que “a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha” (SANTOS, 2007, p. 71), a racionalidade instrumental-cognitiva mostra-se ineficaz em atender às necessidades de nossa sociedade, uma vez que, ao privilegiar e reconhecer a existência de uma parte da realidade em detrimento de outra, impõe-se de maneira violenta e excludente. Essa violência é reconhecida por Santos (2011) como injustiça cognitiva global, conforme explicitado a seguir:

Desde a conquista e início do colonialismo moderno, há uma forma de injustiça que funda e contamina todas as demais formas de injustiças que temos reconhecido na modernidade, que são a injustiça socioeconômica, a sexual ou racial, a histórica, a geracional, etc., trata-se da injustiça cognitiva. Não há pior injustiça que essa, porque é a injustiça entre conhecimentos. É a ideia de que existe só um conhecimento válido, produzido como perfeito conhecimento em grande medida no norte global, que chamamos de ciência moderna. Não que a ciência moderna seja, em princípio, errônea. O que está errado, ou criticado pelas epistemologias do Sul, é esta reivindicação de exclusividade de rigor (SANTOS, 2011, p. 16, tradução nossa).¹⁵

¹⁵ Trecho original: “Desde la conquista y el comienzo del colonialismo moderno, hay una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás formas de injusticias

Os movimentos epistemológicos contra-hegemônicos configuram-se como modos alternativos à racionalidade moderna ocidental de entendimento e construção da realidade. Constituem-se, assim, vertentes que questionam o eurocentrismo, o colonialismo, o etnocentrismo e o capitalismo global como bases unívocas da história. Nesse sentido, legitimam e valorizam os povos e culturas indígenas, africanas, tribais, orientais etc., cujos saberes e modos de vida foram dizimados pela cultura dominante.

As epistemologias do Sul caracterizam-se fundamentalmente por uma ruptura radical com o posicionamento excludente do pensamento hegemônico-dominante. Nesse sentido, elas se diferenciam de outros pensamentos críticos, como o marxismo e a Escola de Frankfurt, que, apesar de suas inquestionáveis contribuições decorrentes da contestação de pressupostos do modelo hegemônico, não foram capazes de reconhecer a existência do outro lado da linha, configurando-se, assim, como abissais em sua estrutura (SANTOS, 2007, 2011).

A grande relevância das epistemologias do Sul é que se configuram como resistência ativa ao pensamento abissal, já que, conforme alega Santos (2007, p. 83), “[...] a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica”, ou seja, não há como mudar a realidade de fato, se antes não forem transformados os modos de se conhecer e compreender essa realidade. Sendo assim, resistir à racionalidade dominante é confrontá-la, é pôr em evidência tudo que ela renega ou sequer reconhece como existente.

Para que isso seja possível, Santos (2007) aponta para a necessidade de

que hemos reconocido en la modernidad, ya sean la injusticia socioeconómica, la sexual o racial, la histórica, la generacional, etc., se trata de la injusticia cognitiva. No hay peor injusticia que esa, porque es la injusticia entre conocimientos. Es la idea de que existe un sólo conocimiento válido, producido como perfecto conocimiento en gran medida en el norte global, que llamamos la ciencia moderna. No es que la ciencia moderna sea en principio errónea. Lo que es errado, o criticado por las epistemologías del Sur, es este reclamo de exclusividad de rigor”.

um pensamento pós-abissal, um saber ecológico que reconheça a inesgotabilidade da diversidade do mundo e a pluralidade de ideias. O pensamento pós-abissal se funda numa ecologia de saberes que tem como características básicas a relação entre saberes, já que todos são incompletos em alguma medida; a co-presença radical de ambos os lados da linha simultânea e contemporaneamente; a renúncia a qualquer epistemologia que se imponha como geral e a tradução intercultural.

As epistemologias do Sul são a evidência de que existe uma parcela significativa de conhecimentos no mundo que, embora permaneçam invisíveis aos olhos da cultura dominante, estão vivas. No âmbito da educação, as ausências nos currículos de todos os níveis de ensino constituem a expressão mais evidente da imposição violenta do conhecimento hegemônico como único saber relevante. Por isso, os processos de formação propiciados pela educação, bem como a organização curricular que os acompanha, devem ser constantemente debatidos e avaliados para que as transformações sociais cabíveis ao âmbito educacional comecem a ser pensadas e (por que não?) praticadas.

Tendo em vista essas reflexões, trataremos, a seguir, de questões referentes à formação docente.

4 REFLEXÕES NECESSÁRIAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

A meta fundamental da educação é criar condições para que os estudantes se fortaleçam e se constituam como indivíduos políticos.

Giroux e McLaren

Como temos, ao longo desse trabalho, a intenção de debater sobre a formação docente em tempos de crise ambiental, nesta seção, trataremos da formação docente e das implicações que a estrutura curricular possui para o desenvolvimento dos processos educativos, especialmente aqueles destinados à habilitação de futuros professores.

A formação docente é um dos temas mais debatidos na área da Educação, já que a forma como professores são preparados para o exercício profissional é um aspecto que repercute diretamente na qualidade dos processos educativos. O reconhecimento do professor como figura central na educação e agente mediador e multiplicador de saberes também contribui para que o enfoque de sua formação seja tema de grande interesse e relevância. De acordo com Dias-da-Silva (2005, p. 384),

[...] hoje nossas pesquisas apontam que os professores são portadores de um saber profissional que alia suas concepções e crenças à sua formação e vivência profissional, reconhecendo a formação de professores como um contínuo construído em *long-life learning*, admitindo que professores são sujeitos e não meros objetos de uma escola injusta e desigual.

Desse modo, diversos são os focos de investigação associados à formação docente, sendo alguns deles a formação inicial, a formação continuada, os processos de identidade e profissionalização docente e as práticas pedagógicas.

Quando nos referimos à formação docente, nosso propósito é aludir à formação inicial, que consideramos ser um momento crucial para que o sujeito construa sua identidade como professor. Essa formação identitária configura-se

como um processo complexo que envolve a apropriação afetiva e cognitiva de conteúdos sociopolíticos, possibilitando um novo olhar para a realidade e um reposicionamento perante esta, na qual se coloca não mais como membro diminuto, mas como coautor responsável.

Nesse sentido, concordamos com Dias-da-Silva (2005) quando defende a profissionalização dos professores como condição necessária ao enfrentamento das fragilidades formativas dos cursos de licenciatura, apontando o papel da formação inicial como decisório nesse processo. Não pretendemos, contudo, desmerecer o papel da formação continuada, que tanto contribui para a atualização e complementação da formação inicial. Apenas queremos ressaltar o lugar de cada uma dessas formações, reconhecendo a ineficiência da criação de “demandas de formação continuada para preencher lacunas de uma formação inicial insuficiente e precária” (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 400).

Partimos do pressuposto de que, para compreender o modo como os professores estão sendo formados hoje, é necessário investigar o percurso histórico da formação docente no País, as condições a que estão submetidas os cursos de licenciatura e o exercício da profissão docente, incluindo os modelos de instrução predominantes e os saberes desenvolvidos no processo formativo, bem como a organização curricular que orienta o desenrolar desses cursos. Trataremos desses aspectos nas subseções a seguir.

4.1 Histórico da formação docente no contexto brasileiro

De acordo com Saviani (2009), durante muito tempo, não havia uma educação específica dedicada à formação de professores. A capacitação para a docência não se distinguia da preparação para as outras profissões, que ocorriam nos moldes das corporações de ofício, em que prevalecia o princípio do “aprender fazendo”. Foi a partir do século XVII, com o educador e precursor da

didática moderna, Comênio, que surgiu então a demanda de habilitar sujeitos para o exercício do magistério.

Porém, segundo Saviani (2009) e Tanuri (2000), foi apenas no século XIX, com a emergência da instrução popular, que a formação de professores ganhou maior visibilidade e passou a ser sistematizada. Esse movimento de institucionalização da educação pública se deu devido à “implementação das idéias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população” (TANURI, 2000, p. 62), exaltadas e consolidadas com a Revolução Francesa.

A universalização da escolarização elementar gerou a demanda de formar professores em larga escala. Segundo Tanuri (2000), a primeira forma de preparação de professores no Brasil ocorreu a partir de 1820, nas chamadas escolas de ensino mútuo, que possuíam como objetivo principal ensinar as primeiras letras. Não se tratavam, portanto, de locais específicos para formação docente, sendo essa atividade realizada com o foco exclusivo na prática, sem preocupação com qualquer embasamento teórico.

A determinação de que fossem fundados, no âmbito das Províncias, estabelecimentos próprios para a formação docente culminou na criação das Escolas Normais (TANURI, 2000). No Brasil, a primeira Escola Normal é criada em 1835, em Niterói/RJ, tendo como objetivo preparar professores para atuar nas escolas primárias. Nessa concepção de formação, o foco era essencialmente conteudista, sem preocupação com aspectos didático-pedagógicos (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000). A Escola Normal instituída em nosso País seguiu o modelo europeu e tinha caráter elitista e função ideológica, uma vez que, conforme assinala Tanuri (2000, p. 63), “as primeiras iniciativas pertinentes à criação de escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político”.

Esse modelo prevaleceu até 1890, quando uma reforma no ensino público iniciada no estado de São Paulo e estendida posteriormente para o restante do País instituiu que as Escolas Normais alterassem seu projeto, ampliando os conteúdos curriculares e atribuindo maior ênfase nos exercícios práticos. A partir de 1932, se estabeleceram os institutos de educação, proposta que se orientava pela abordagem da Escola Nova e cuja concepção de educação pautava-se pelo ensino e pela pesquisa. Era o início da consolidação da pedagogia como conhecimento científico (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

A influência da abordagem escolanovista na educação trouxe para a escola pública uma proposta bastante diferente, mais centrada na dimensão formativa do professor, dada a sua ênfase nos aspectos pedagógicos e didáticos. Afinal, com as mudanças ocorridas a partir da reforma paulista, a “nova orientação do ensino requeria conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo” (TANURI, 2000, p. 70).

Os cursos superiores para formação de professores foram criados a partir de 1939, instituindo o “modelo 3+1”, no qual os três primeiros anos eram dedicados ao currículo específico de cada área e o último ano para a formação didático-pedagógica. Esses cursos eram destinados a formar os professores que iriam atuar no ensino secundário (SAVIANI, 2009). A formação de nível superior para professores das séries iniciais só foi instaurada em 1996, com a Lei nº 9.394, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (TANURI, 2000).

Até a década de 1970, a formação que tinha o objetivo de habilitar professores para lecionar no ensino primário eram os cursos normais, que prevaleceram até 1971, quando foram substituídos pelo magistério, que, por sua vez, deu lugar ao curso Normal Superior, conforme previsto pela LDBEN de 1996 (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000). Também na década de 70 do século

XX, houve uma reestruturação na educação brasileira que culminou na expansão do acesso ao Ensino Fundamental, aumentando consideravelmente o número de alunos de 5ª a 8ª séries nas escolas públicas. Esse incremento gerou uma grande necessidade de professores para atender ao alunado, demanda que foi sanada com a criação de processos breves de formação docente conhecidos como licenciaturas curtas (DIAS-DA-SILVA, 2005).

A partir da década de 2000, a formação docente no Brasil foi objeto de muitos debates em prol da reformulação de algumas de suas fragilidades. Em fevereiro de 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estabelecendo critérios mínimos para o funcionamento dos cursos de licenciatura plena. Essa Resolução foi complementada pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, gerando certa polêmica no meio acadêmico, conforme evidencia Dias-da-Silva (2005, p. 388):

[...] a questão que realmente afetou a reformulação dos cursos, para implantar a nova legislação, foi a obrigatoriedade de cumprimento de créditos curriculares destinados à realização de atividades de natureza “prática”, decorrente da imposição de uma (inérita) carga horária de 1000 horas [...]. A cada reunião de colegiado, qualquer discussão entre colegas deixava evidente que o grande impacto advindo dessas Resoluções não recaiu sobre a qualidade dos cursos ou sobre a relevância de seus conteúdos formativos.

Também mais recentemente, houve um fomento na democratização do ensino superior, com significativos impactos para os cursos destinados à formação de professores, devido à implantação de quatro importantes programas do Governo Federal. São eles: 1- Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (Fies), criado em 1999 e operacionalizado pelo Fundo Nacional

de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o objetivo de beneficiar estudantes de baixa renda que estudam em universidades ou faculdades particulares, por meio do financiamento, a juros baixos, de cursos de graduação; 2- Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído em 2005, também contempla estudantes de baixa renda por meio da oferta de bolsas de estudo em instituições privadas de Educação Superior; 3- Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vigente desde 2005, constitui um conjunto de universidades públicas que visam à formação superior a distância, priorizando a formação de professores para a Educação Básica (BRASIL, 2013a) e 4- Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas (REUNI), instituído em 2007, focando o incremento de vagas e otimização da utilização da infraestrutura nas universidades federais (VELLOSO, 2012).

Essas políticas de incentivo geraram um significativo acréscimo de alunos nas licenciaturas. Segundo o Censo da Educação Superior de 2011 (BRASIL, 2013b), nos últimos 10 anos, o número de matrículas nas licenciaturas cresceu de 789.575 em 2002 para 1.356.329 em 2011, o que significa um incremento de 72%. Trata-se de um número bastante considerável, se levarmos em conta que a profissão docente não é valorizada no Brasil (CHAKUR, 2009; DIAS-DA-SILVA, 2005; MONTEIRO, 2011).

No que diz respeito ao incentivo da permanência e à prevenção da evasão dos alunos que já ingressaram nas licenciaturas, também houve investimento do Governo Federal, com a instituição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), vigente desde 2007, que oferece bolsas a licenciandos de instituições públicas, a fim de que estes desenvolvam projetos nas escolas públicas estaduais e municipais, com o objetivo de fomentar a parceria universidade-escola. Outra política de investimento nos cursos de licenciatura é o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência). Trata-se de um programa voltado para IES federais e estaduais, criado em 2006,

com o objetivo de financiar projetos institucionais de fomento às licenciaturas, no que tange à melhoria dos cursos (BRASIL, 2013a).

Em se tratando das transformações curriculares nos cursos de formação docente, em contraposição ao “modelo 3+1”, duramente criticado por apresentar um currículo técnico e fragmentado, hoje se vê um modelo curricular mais integrado, em que as disciplinas de caráter pedagógico estão distribuídas ao longo de todo o curso. Porém, fica a dúvida se esta integração ocorreu de fato, já que, ao que parece, a cisão entre área específica e conteúdos pedagógicos permanece. Acreditamos que uma formação docente efetiva não apenas contempla disciplinas da área educacional, mas a questão educacional deve perpassar transversalmente todo o currículo. Assim, uma verdadeira integração curricular deveria proporcionar um olhar pedagógico para todas as matérias científicas do curso.

4.2 Os modelos cultural-cognitivo e pedagógico-didático

Ao longo da história da formação docente no Brasil, predominaram dois modelos contrapostos de instrução: o cultural-cognitivo, cujo foco era a transmissão de conteúdos de caráter científico da área específica de atuação do docente e o pedagógico-didático, que se centrava na habilitação de competências pedagógicas do professor. Historicamente, a perspectiva cultural-cognitiva predominava nos cursos oferecidos em instituições de ensino superior e a pedagógica-didática prevalecia nas Escolas Normais (SAVIANI, 2009), o que, de certa forma, explica a dificuldade ainda presente de integração entre conteúdos específicos e pedagógicos por parte dos cursos de licenciatura.

Esse dilema da integração curricular indica que as abordagens cultural-cognitiva e pedagógica-didática ainda coexistem atualmente, embora de forma menos explícita. Pereira (2000 apud DIAS-DA-SILVA, 2005) revela que a

fragmentação entre matérias de conteúdo específico e matérias de cunho pedagógico constitui um dos maiores desafios nos cursos de formação docente do Brasil.

Segundo Saviani (2009), a principal contradição entre esses modelos reside no fato de que o cultural-cognitivo funda-se no conteúdo, enquanto o pedagógico-didático prioriza a forma. Nesse sentido, um dos principais desafios que se coloca diante da formação docente hoje é a superação dessa dicotomia, que somente poderá ser solucionada num movimento de integração entre forma e conteúdo. Como afirma Dias-da-Silva (2005, p. 400), é “[...] mediante a construção de cursos de licenciatura que igualmente valorizem o domínio de conhecimento e a formação educacional [...]” que se torna possível a efetiva profissionalização dos professores.

Nota-se que a proposta de considerar os aspectos pedagógicos como transversais nos currículos de formação de professores constitui a forma mais efetiva de promover a integração entre forma e conteúdo. O modelo dicotômico predominante indica que, nas licenciaturas, permanece certo desprezo pelos aspectos educativos, o que evidencia outra grande contradição: como um curso destinado a preparar sujeitos para o ato de educar pode menosprezar questões que dizem respeito à educação?

A esse respeito, Dias-da-Silva (2005) nos esclarece que a universidade em geral não valoriza os conteúdos pedagógicos, tampouco reconhece sua importância para a formação social e política dos futuros professores. A autora ainda complementa que:

É preciso reconhecer que nossa cultura universitária historicamente delegou reduzido prestígio à área de Educação nos embates pela hegemonia acadêmica no campo da ciência brasileira. Assim, a criação dos cursos de licenciatura aparece muito mais como um ônus que os cientistas pagaram para consolidar seus projetos de formação dos bacharéis, o que possibilitou que, desde os anos oitenta, essa tarefa “pouco nobre” fosse assumida pelas

faculdades particulares (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 386).

Dias-da-Silva (2005) aponta que a reestruturação dos cursos de licenciatura, promovida a partir de 2002, com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, ao priorizar a prática como componente curricular essencial, tem contribuído para o não-aprofundamento teórico dos conteúdos educativos. Assim, formam-se professores que, durante a graduação, tiveram a oportunidade de vivenciar inúmeras situações empíricas, promovidas pelas incontáveis horas de estágio e atividades extracurriculares, mas cujas experiências são descoladas de conteúdo teórico-científico e intelectual. Trata-se, portanto, de um impasse sério, visto que, sem o conhecimento de teorias e fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos que perpassam a educação, o professor fica carente de uma visão crítica da realidade, passando a referenciar-se apenas pelos saberes tácitos do senso comum.

Em posição semelhante estão Giroux e McLaren (1997), ao defenderem a pedagogia radical como referencial a ser adotado na preparação do professor. Dentro dessa perspectiva, a formação docente deve ser sólida e possuir embasamento crítico, de modo a contribuir para que os educadores em formação sejam capazes de analisar o contexto escolar como campo de luta e contestação, onde coexiste uma pluralidade de discursos em disputa na produção da realidade local, uma vez que a escola, como as demais instituições sociais, está no centro de relações assimétricas de poder. Trata-se, portanto, de uma proposta de formação no sentido amplo, que promova, além de uma construção consistente do conhecimento, a emancipação do futuro professor. Nas palavras dos autores:

Queremos remodelar a educação docente como projeto político, como uma política cultural que defina os professores em formação como intelectuais cuja vontade estabeleça espaços públicos nos quais os estudantes possam debater, apropriar-se e aprender o conhecimento e habilidades necessárias para atingir a liberdade individual e

a justiça social (GIROUX; MCLAREN, 1997, p. 203-204).

O problema da dicotomia conteúdo/forma é, em última instância, uma questão de cisão entre teoria e prática, que, por sua vez, está diretamente relacionada à epistemologia cartesiana que opõe cultura e natureza, sujeito e objeto, mente e corpo, razão e emoção etc. Entendemos que a existência destas e inúmeras outras cisões em nossa sociedade e, portanto, também na educação, deriva do modo de conhecer fragmentado da racionalidade moderna, que se impõe em todas as esferas da realidade social.

Trata-se de um problema passível de ser superado por meio da práxis, dimensão filosófico-epistemológica que somente pode ser alcançada num exaustivo movimento reflexivo entre teoria e prática (ou forma e conteúdo), em que ambas as dimensões vão se (re) construindo dialeticamente. A verdadeira práxis, conforme nos mostra Freire (1981, p. 54), “implica na unidade dialética entre subjetividade e objetividade, prática e teoria”, uma vez que se concretiza na tríade ação-reflexão-ação transformadora.

4.3 A construção de saberes docentes no processo formativo

*Há que se reconhecer o professor como sujeito de um fazer e um saber.
O professor como sujeito da prática pedagógica, que centraliza a
elaboração crítica (ou a-crítica) do saber na escola, que mediatiza a
relação do aluno com o sistema social, que executa um trabalho
prático permeado por significações — ainda que concretizado numa
rotina fragmentada.
(DIAS-DA-SILVA, 1998)*

Um aspecto pontual relacionado ao eixo temático da formação docente é identificar/compreender quais são os saberes necessários a alguém que está em processo de se tornar professor. É a partir desse reconhecimento inicial que se torna possível constatar quais são os conhecimentos essenciais que devem ser despertados e desenvolvidos ao longo dos processos inicial e contínuo de

formação docente. Mais do que oferecer suporte teórico, os cursos de formação de professores precisam enfatizar os saberes práticos que a atividade docente envolve. Sendo assim,

[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1999, p. 18).

Foge ao nosso objetivo esgotar a investigação de como os saberes docentes são desvendados e compreendidos pelos diversos pesquisadores e pesquisadoras da temática. Portanto, optamos por selecionar apenas alguns dos principais estudos na área, já que nos interessa traçar um panorama geral acerca de quais são os saberes mais frequentemente identificados como fundamentais à prática pedagógica.

Tardif (2002), em contraposição a referenciais que concebem os saberes docentes como de natureza estritamente cognitiva, visando ao repasse de conteúdos prontos e acabados, aponta as dimensões subjetiva e intersubjetiva como intrínsecas à construção destes saberes. Ele afirma que

[...] o saber dos professores [...] está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares [...] (TARDIF, 2002, p. 11).

Evidenciando o caráter individual e social dos saberes docentes.

Nesse sentido, Tardif (2002) reconhece os saberes docentes como históricos e temporais. Isso significa que a forma como tais saberes são colocados em prática depende da história de vida e da trajetória acadêmica e profissional de cada docente. Sendo assim, na medida em que o professor vai construindo seu percurso como educador e sua identidade docente, os saberes consolidados inicialmente vão se modificando, num movimento de contínua

ressignificação.

Partindo desse ponto de vista e salientando a pluralidade dos saberes docentes, Tardif (2002) declara que estes podem ser compreendidos dentro de quatro esferas: 1- saberes da formação profissional, referentes aos conhecimentos acadêmicos adquiridos nos cursos de formação profissional, 2- saberes disciplinares, que dizem respeito às diversas áreas do conhecimento ou disciplinas, tais como História, Física etc. 3- saberes curriculares, correspondentes aos programas escolares, que contêm os objetivos, conteúdos e métodos de ensino e 4- saberes experienciais, oriundos do trabalho cotidiano e da experiência, sendo fundamentais para a elaboração e apropriação dos demais saberes.

Assim, de acordo com o pensamento de Tardif (2002), a ação pedagógica só se torna possível de fato com os saberes experienciais. Ao contrário dos outros saberes, que já chegam para o professor com forma e conteúdo definidos e, por isso, lhes são exteriores, os saberes da experiência possuem um caráter de interioridade, já que são construídos e sistematizados pelo próprio docente em sua atividade habitual, traduzindo seu saber-fazer.

De maneira semelhante, para Gauthier et al. (1998) a ação pedagógica comporta seis saberes complementares: 1- disciplinares, que se refere aos saberes produzidos na forma das disciplinas científicas; 2- curriculares, que são os saberes disciplinares organizados na forma de programas escolares; 3- das ciências da educação, que diz respeito aos saberes específicos da profissão docente e das especificidades da educação; 4- da tradição pedagógica, que trata dos conhecimentos e representações prévias da profissão docente; 5- experienciais, que são os saberes provenientes da experiência individual e particular do professor e 6- da ação pedagógica, que se refere aos saberes da experiência na medida em que são compartilhados, tornando-se públicos e sendo validados no cotidiano da prática escolar.

Segundo Pimenta (1999), os saberes da docência podem ser diferenciados em três dimensões de saberes: 1- da experiência, que se refere ao conhecimento sobre o “ser professor” do ponto de vista do “ser aluno” (antes de se tornar professor, é possível que se tenha uma ideia do que é trabalho docente a partir de experiências anteriores como aluno), bem como ao conhecimento adquirido a partir da reflexão do cotidiano da profissão e das relações estabelecidas, 2- do conhecimento, que corresponde à assimilação dos conhecimentos específicos de cada disciplina de modo reflexivo, abrangente e interdisciplinar, situando tais conhecimentos histórica e criticamente na sociedade contemporânea e 3- saberes pedagógicos, que se referem ao conhecimento da prática social docente (por meio da pesquisa e da observação empírica dos processos de ensino-aprendizagem, da relação professor-aluno, das dificuldades e desafios vivenciados pelos atores nos diversos contextos escolares reais) como ponto de partida e de chegada para a ação pedagógica.

Para Chakur (2009), o papel do professor não deve se reduzir apenas a dar aula. Mais do que dominar os conteúdos, o professor deve possuir algumas habilidades e condutas fundamentais ao trabalho docente. Entre as habilidades necessárias, duas são destacadas pela autora: 1- técnico-pedagógicas, que dizem respeito à organização didático-pedagógica das aulas/disciplinas, incluindo a elaboração de objetivos de ensino e formas de avaliação e 2- psicopedagógicas, que se referem à capacidade de desenvolver uma profícua relação educador-educando, a partir do conhecimento do perfil e das características dos grupos de alunos.

Em relação às condutas necessárias ao docente, quatro são apontadas: 1- responsabilidade social; 2- compromisso político, que se refere à motivação em lutar por transformações sociais em prol da diminuição das desigualdades; 3- engajamento na rotina institucional, que diz respeito ao cumprimento das obrigações/deveres inerentes à docência (preencher diários de classe, cumprir

horários estabelecidos etc.) e 4- investimento na própria formação, que se refere à formação continuada (CHAKUR, 2009).

Em sua obra *Pedagogia da autonomia*, Freire (1997) subdivide, em três capítulos, uma série de exigências inerentes ao processo de educar. Essas exigências podem ser reconhecidas como saberes, habilidades e condutas necessárias ao educador em sua atividade profissional. No capítulo 1, denominado “Não há docência sem discência”, as exigências discutidas são: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição à discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural.

O segundo capítulo, “Ensinar não é transferir conhecimento”, trata das exigências: consciência do inacabado, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade. Já na terceira parte, intitulada “Ensinar é uma especificidade humana”, estão em destaque as seguintes exigências: segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade a autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo, querer bem aos educandos (FREIRE, 1997).

Em síntese, observamos que aspectos relacionados à experiência/cotidiano do professorado, ao engajamento sociopolítico, às habilidades didático-pedagógicas e ao conhecimento disciplinar ou historicamente acumulado são os mais destacados. O levantamento dos saberes docentes evidenciados como indispensáveis à ação pedagógica nos permite traçar um panorama de aspectos relevantes que devem ser levados em

consideração na elaboração dos currículos de formação docente.

4.4 Condições precárias de trabalho: desafios e consequências

Uma questão que interfere diretamente na profissão docente¹⁶, desde a formação inicial, aliás, desde antes do ingresso nos cursos de licenciatura, é a carência de condições de trabalho adequadas na maioria dos contextos escolares brasileiros. Conforme discutimos anteriormente, um fazer que demanda a construção e apropriação de saberes tão complexos como a docência já constitui, em si, um desafio. Se acrescentarmos que esse fazer ainda possui, como obstáculos, condições precárias de remuneração, trabalho e carreira, constatamos que as constantes lutas por conjunturas mais oportunas e equânimes fazem da profissão um desafio ainda maior.

Ao debater sobre o desenvolvimento profissional docente, Chakur (2009) comenta que a formação de um professor não é algo que se constrói apenas ao longo dos cursos de licenciatura, visto que não é um diploma que garante que uma pessoa seja capaz de assumir o papel de docente. Referindo-se a essa dificuldade dos recém-licenciados se tornarem professores no sentido pleno, Chakur (2009, p. 114) destaca que “isso depende não só da vontade, como também das condições objetivas que a gente tenha para exercer o papel”.

Em consonância com essa afirmação, Cruz (2011) aponta que, em todas as categorias profissionais, inclusive no magistério, as exigências, as condições, os modos de organização e o contexto de realização da atividade laboral interferem na saúde física e psíquica do trabalhador. Desse modo, as condições

¹⁶ Estamos nos referindo aqui, especificamente, ao docente que atua na educação básica brasileira, embora não deixemos de reconhecer que mesmo os professores que lecionam no nível superior, especialmente nas instituições privadas, estão submetidos a condições laborais adversas, já que o contexto social mais amplo, que opera nos moldes do capitalismo, é comum a todas as categorias profissionais.

objetivas que perpassam a atividade docente não são exteriores aos professores, uma vez que se configuram como determinantes de suas possibilidades de ação.

Em muitos casos, conforme nos mostra Dias-da-Silva (1998), como se não bastasse todos os percalços postos ao trabalho docente, o professor ainda é taxado de incompetente, sendo responsabilizado pelo insucesso do perverso projeto escolar do qual faz parte. Entretanto, em contraposição a esse pensamento deslocado da realidade, concordamos que, na maioria das vezes, “[...] o professor é certamente mais uma vítima desta mesma perversão - como ator de trabalho solitário e mal remunerado, sem investimento em sua formação continuada, sem estudo, *feedback* ou incentivo para seu fazer docente” (DIAS-DA-SILVA, 1998, grifo nosso).

Costa e Oliveira (2011) assinalam que, nas duas últimas décadas, houve um crescimento significativo no quantitativo de alunos atendidos na educação básica pública, fenômeno resultante de um processo de democratização do ensino proposto pelo Governo Federal, visando atender todas as camadas da população. Com esse incremento de estudantes, também cresceu o número de escolas e de professores, porém, sem o adequado investimento em aspectos que interferem diretamente na melhoria das condições do trabalho docente.

Alguns dos indícios de intensificação e conseqüente precarização do trabalho docente apontados por Costa e Oliveira (2011) com relação a professores que atuam no ensino médio são: baixos salários; infraestrutura precária das escolas; alto número de professores temporários; intensificação da jornada de trabalho, com ampla utilização do período noturno; elevado número de alunos em sala de aula e excesso de demandas, já que múltiplas funções e tarefas são esperadas do professor. Essa precarização vem gerando, além do alto número de professores doentes, sobretudo psicologicamente (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005), um crescente desinteresse dos jovens pelo magistério (COSTA; OLIVEIRA, 2011).

A expansão foi realizada, mas o que temos é, sobretudo, um grande quantitativo de matrículas nas escolas, sem garantia de educação de qualidade. Relatos de alunos que chegam ao ensino médio (ou mesmo deixam-no) sem dominar habilidades básicas de leitura e escrita são frequentes, apontando que a promessa governamental de garantir acesso à educação pública de qualidade para todos ainda está longe de ser cumprida, em se tratando da maior parte da realidade brasileira. Diante desse cenário, não é difícil constatar que expansão da educação sem valorização salarial e social da categoria docente é mero engodo.

Nesse processo de expansão da educação básica, o investimento conferido à docência se deu por meio do (inevitável) incremento de oferta de cursos de licenciatura, já que se fazia necessário atender à enorme demanda de alunos recém ingressados na escola. Conforme já explicitamos na seção 4.1, foram criados uma série de programas de incentivo ao ingresso e permanência no ensino superior, priorizando as licenciaturas. A qualidade dessa formação, entretanto, tem sido questionada por vários pesquisadores da área (DIAS-DASILVA, 1998, 2005).

Nesse sentido, Saviani (2009) analisa o percurso histórico da formação de professores no Brasil como um processo em que ainda predomina

a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009, p. 148).

Com efeito, embora estejamos presenciando maior investimento na oferta de cursos de licenciatura por parte da esfera governamental, a ampliação de acesso ao ensino superior, especialmente na última década, nem sempre tem coincidido com um incremento de oportunidades formativas de qualidade.

Isso se deve, em parte, a uma expansão irresponsável (DIAS-DASILVA, 2005), já que, segundo Monteiro (2011), os principais dilemas da

formação docente no Brasil hoje - expressos por meio de dicotomias entre teoria e prática, escola e universidade, bacharelados e licenciaturas, conteúdo específico e conteúdo pedagógico - são, guardadas as proporções, similares aos enfrentados desde a criação das primeiras licenciaturas. A permanência de tais dilemas ao longo de gerações acarreta a desvalorização da docência, gerando desinteresse pelo magistério, motivo pelo qual a educação básica convive há tempos com déficit de professores.

Nesse contexto, não basta aumentar as vagas ou facilitar o acesso às licenciaturas, se as políticas educacionais do governo

[...] muitas das vezes se balizam em prescrições e dados produzidos por organismos internacionais, a exemplo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Mundial e do Órgão das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (MONTEIRO, 2011, p. 58).

Na atual conjuntura de mercantilização de valores, em que a educação se configura “como serviço a ser comprado e não mais como direito social de todo cidadão” (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 383), as certificações têm assumido importância tão fundamental, que vêm se sobrepondo à relevância dada aos próprios saberes. Nesse contexto, o objetivo último de frequentar um curso preparatório para a docência torna-se a aquisição do diploma, ficando encoberta a apropriação de conhecimentos relevantes para uma compreensão teoricamente fundamentada da realidade e comprometida com o ato de educar edificado numa dimensão política e democrática. Como assinala Bondía (2002), a sociedade da informação em que vivemos não deixa espaço para a experiência, visto que as pessoas são valorizadas pelo excesso de informações que são capazes de acumular, independente dos sentidos que tais informações agregam.

Essa condição não se restringe à realidade brasileira. Giroux e McLaren (1997, p. 198), referindo-se ao contexto norteamericano de formação docente, afirmam que “os programas de educação de professores poucas vezes estimulam

os futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação”. Os autores alertam para a urgência de que a atividade docente, já nos cursos de formação, seja encarada como ação política, exaltando a função social do ensino como articulador de democracia, cidadania e justiça social. Para isso, indicam a importância de um currículo fundado numa política cultural, que abranja os âmbitos; social, cultural, político e econômico, de modo a proporcionar aos futuros docentes um contínuo questionamento dos discursos que predominam na escola.

Os percalços da formação docente no Brasil merecem atenção e reflexão por parte de toda a sociedade, mas requerem, sobretudo, atitudes concretas das autoridades competentes para que as transformações necessárias sejam colocadas em prática. Nesse sentido, Dias-da-Silva (2005, p. 401) enfatiza a incoerência entre o discurso e a ação das entidades governamentais, afirmando que “enquanto vimos repetir-se a afirmação da importância da educação e da profissionalização dos professores, multiplicam-se os projetos aligeirados e frágeis, sob a égide da valorização da prática”.

De modo semelhante, Saviani (2009) indica a necessidade de superação de uma das contradições mais proeminentes de nossa sociedade: o contrassenso entre a exaltação da educação como instituição primordial para o avanço da sociedade e a carência de investimentos e recursos destinados a ela. Sendo assim,

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p. 153).

Mais do que desafios, as condições precárias delegadas à docência trazem nebulosas consequências para os próprios professores, tendo em vista o desgaste físico e mental, bem como a falta de sentido e desmotivação para trabalhar. Tais condições também atingem os estudantes, já que a qualidade dos processos educativos fica comprometida, trazendo prejuízos, em última instância, para a sociedade como um todo, que necessita da educação para se desenvolver e prosperar. Entendemos que essa situação constitui mais um desdobramento da crise ambiental e global na qual estamos imersos, uma vez que a educação é produzida dentro desse contexto mais amplo.

Porém, não podemos perder de vista o caráter essencialmente político da educação, condição que a coloca diante do eterno desafio de ter que transitar continuamente entre o instituído e o instituinte, compreendendo historicamente as condições que desencadearam o presente para pensar criticamente novas possibilidades para o futuro. É somente a partir da reflexão da realidade posta, que outras possibilidades tomam corpo e passam a integrar a realidade a ser instituída. E isso cabe à educação realizar.

Assim como a temática da formação de professores é ponto nevrálgico da educação, a discussão acerca da formação docente na realidade brasileira envolve, necessariamente, o debate sobre a questão do currículo das licenciaturas. Conforme apontamos, é pelos conteúdos curriculares e forma de abordagem destes que se pautam os problemas centrais enfrentados pela educação. No intuito de aprofundar a questão do currículo, passaremos a abordar essa temática na subseção a seguir.

4.5 O papel fundamental do currículo na educação

Todo processo educativo, formal ou informal, se pauta por um currículo, sendo que cada aspecto e/ou etapa desse processo, referente tanto à forma

quanto ao conteúdo, são definidos e concretizados a partir do currículo. Portanto, este se configura como componente essencial da educação, uma vez que orienta as práticas educativas, modificando a realidade da qual faz parte e sendo modificado por ela.

De acordo com Moreira e Silva (1994), embora sempre tenha tido a atenção dos atores envolvidos com a educação, o currículo só se consolidou como campo de estudos no final do século XIX e início do XX. Nesta época, o currículo passou a ganhar mais destaque principalmente por ser utilizado como estratégia de controle, de modo a permitir aos gestores educacionais “[...] planejar 'cientificamente' as atividades pedagógicas e controlá-las, de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 9). Desse período para cá, muitos foram os pesquisadores que se debruçaram sobre a temática curricular, dando origem a diversas teorias do currículo, sustentadas por abordagens tradicionais, críticas e pós-críticas (SILVA, 2005).

A organização curricular, como qualquer componente que perpassa a educação, não é realizada de forma neutra e desinteressada, tampouco se constitui de forma atemporal, dado o seu caráter histórico, social e cultural (MOREIRA; SILVA, 1994). Marcados por concepções filosóficas, políticas e ideológicas, os componentes curriculares fornecem informações importantes sobre como os processos educativos são conduzidos e quais as mudanças esperadas para os alunos que participam desses processos. Portanto, conforme aponta Costa (1999, p. 38), o currículo constitui “um dos mecanismos que compõem o caminho que nos torna o que somos”. Partilhando visão semelhante, Silva (2005, p. 15) afirma que “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão 'seguir' aquele currículo”.

Dentro dessa perspectiva, a compreensão do que é o currículo não pode ser reduzida à simples abordagem de conteúdos, disciplinas, métodos,

experiências e objetivos educacionais, mesmo porque há uma série de orientações e indicadores, que, tanto em um âmbito mais amplo (p. ex. diretrizes do Ministério da Educação - MEC), como dentro das instituições de ensino, impõem normas e regras a serem seguidas que estão para além do currículo formal. Algumas dessas determinações estão instituídas de forma implícita, isto é, incorporadas nas práticas do cotidiano e naturalizadas pela cultura escolar, constituindo o que comumente se denomina “currículo oculto”. Moreira e Candau (2007, p. 18) apontam como elementos do currículo oculto:

[...] rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos.

A complexidade de questões que envolvem o currículo é destacada por Vieira (2009, p. 46), ao apontar suas várias dimensões: “o currículo formal ou pré-ativo, o oculto, o nulo, o silenciado e o ativo ou interativo ou prático”. A dimensão formal ou pré-ativa, que designa o currículo prescrito ou oficial, caracteriza-se, principalmente, por seu aspecto regulatório e por prescrever e organizar os conteúdos (SACRISTÁN, 2000).

O currículo oculto, como já mencionado, refere-se aos aspectos que, embora não explicitados no currículo oficial, direcionam os processos educativos de maneira subentendida. O currículo nulo ou silenciado refere-se às ausências do currículo, àqueles conteúdos e práticas excluídos da dinâmica escolar. Segundo Grün (2003), o currículo nulo constitui uma expressão da filosofia de Descartes, uma vez que “o Cartesianismo [...] se manifesta naquilo que não é expresso ou articulado pelo fato de o Cartesianismo se auto-fundamentar como 'único' modo possível de compreender a realidade” (GRÜN, 2003, p. 4). Já o currículo ativo, interativo ou prático, conforme coloca Sacristán (2000), é aquele que se materializa na concretude das atividades acadêmicas e

sustenta a ação pedagógica na prática, ultrapassando os propósitos teóricos devido à complexidade das interações que constituem a práxis educativa.

Todos os elementos do currículo, sejam os explícitos ou os menos evidentes, uma vez incorporados no processo pedagógico, influenciam a formação dos alunos, tendo papel importante na construção de suas identidades. O currículo tem a função de planejamento e organização dos processos educativos, mas também serve para regulá-los e sistematizá-los de modo a atender a objetivos preestabelecidos. Assim, a organização curricular repercute diretamente nos processos de ensino-aprendizagem, interferindo no modo como se dá a construção e apropriação do conhecimento.

Em síntese, o currículo é tudo aquilo que existe e perpassa o ambiente escolar: desde a linguagem que o professor utiliza, a interação professor-aluno na sala de aula e fora dela, o livro didático selecionado, a forma de abordagem dos temas eleitos para compor a matriz curricular e os critérios utilizados para avaliar os educandos até a exigência ou não de uniforme escolar e os comportamentos valorizados e repudiados. Costa (1999, p. 41) acrescenta que:

O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, e elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo.

Sendo assim, os valores, as práticas e os conteúdos que compõem um currículo refletem uma visão de mundo, da qual fazem parte concepções relativas ao ensino, à aprendizagem, ao papel do professor e do aluno, à ciência e à educação. Em geral, os componentes do currículo são pensados em conformidade com essas concepções.

Tendo em vista essas considerações e o fato de que os valores da racionalidade moderna, como cisão sujeito/objeto, “acabaram se cristalizando nas estruturas conceituais dos currículos escolares na modernidade” (GRÜN,

1996, p. 23), entendemos que as organizações curriculares podem constituir-se em mecanismos de legitimação da crise ambiental ou em espaços possibilitadores de uma nova racionalidade, motivo pelo qual o currículo configura-se como importante objeto de investigação nas pesquisas educacionais.

Nesse sentido, cabe destacar o currículo como espaço privilegiado de debates epistemológicos, visto que constitui e é constituído pelo contexto socioeducativo do qual faz parte, configurando-se como dimensão ativa dos processos de ensino-aprendizagem. Por esse motivo, elegemos alguns aspectos da organização curricular da UFLA como objeto de estudo. Como não é possível abordar o currículo como um todo, nos detemos apenas a alguns registros de sua dimensão formal.

A análise do currículo formal, ou seja, daquele aspecto que é traduzido em um registro concreto, cujas expressões mais comuns são o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de uma instituição ou curso específico, pode auxiliar muito na compreensão mais ampla de um contexto educativo. Tais documentos possuem informações úteis e concepções passíveis de serem problematizadas no sentido de se conduzir ao alcance de uma educação transformadora e emancipatória. Nessa perspectiva, um processo educativo realizado de forma mecanicista, cuja concepção de meio ambiente restringe-se a mero sinônimo de natureza, apresenta, no currículo formal que o orienta, sinais significativos de uma abordagem cartesiana e dicotômica.

Do mesmo modo que existem várias formas de se conceber o ensino, a aprendizagem e a própria educação, também são diversas as concepções de currículo, podendo contemplar elementos como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por

professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Os elementos que são priorizados na construção de um currículo dependem muito da concepção de ensino que o orienta. Giroux (1997, p. 37) aponta que a visão tradicional de ensino e currículo, amparada pelo paradigma da racionalidade tecnocrática e caracterizada por tratar “o conhecimento como algo a ser consumido e as escolas como locais meramente instrucionais”, é amplamente aceita pela maioria daqueles que trabalham na área curricular. Por outro lado, o autor sinaliza que há outras formas de entendimento dessas questões e defende a necessidade de um posicionamento crítico, em que se priorize o questionamento das condições reprodutoras da sociedade existente de forma naturalizada dentro do ambiente escolar. Nas palavras de Giroux (1997, p. 38), “deve-se fazer uma tentativa de analisar as escolas como locais que, embora basicamente reproduzam a sociedade dominante, também contêm a possibilidade de educar os estudantes para torná-los cidadãos críticos”.

Mas se há uma diversidade tão grande de correntes de pensamento e visões de mundo, como é possível saber se um curso oferece em seu currículo as condições mínimas necessárias para formar sujeitos naquilo a que se propõe? Numa tentativa de padronizar o currículo mínimo dos cursos e a fim de que conteúdos considerados essenciais não deixem de ser contemplados, o Conselho Nacional de Educação (CNE) do MEC possui Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para cursos de diversas modalidades, desde a Educação Infantil até o nível superior. Essas diretrizes são importantes para auxiliar a elaboração das propostas pedagógicas, bem como para orientar a prática de educadores.

Pensando a questão curricular na perspectiva da educação ambiental (EA), apenas muito recentemente, durante a conferência Rio+20 em junho de

2012, é que foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE/MEC para a EA, as quais têm o propósito de orientar os sistemas de ensino quanto à operacionalização da EA no contexto escolar.

Com a aprovação das diretrizes curriculares, fato ansiosamente esperado pelos agentes que trabalham no âmbito da EA desde a instituição da Política Nacional de Educação Ambiental em 1999, percebe-se a importância do currículo também na efetivação de políticas educacionais. É por meio da sistematização de conteúdos, métodos e atividades, embasada por uma proposta político-pedagógica consistente, que concepções teóricas tornam-se passíveis de se realizar na materialidade das salas de aula, dos corredores, dos pátios escolares e de outros espaços complementares aos processos de ensino-aprendizagem.

Pensar a articulação entre currículo e ambiente implica remeter à ética centrada no humano que tem orientado nossa relação com a natureza. Para Grün (2003, p. 4) “o antropocentrismo e a separação dos indivíduos dos ecossistemas que os sustentam são pontos importantes da orientação Cartesiana do currículo.” Grün (1996) também sinaliza que os códigos curriculares da modernidade, os quais ainda vigoram em nossa sociedade, fundam-se sob a filosofia dualista cartesiana, na qual a natureza é considerada mero objeto. O autor enfatiza que, dependendo do público e dos objetivos a serem alcançados, os currículos até são organizados e pensados de formas distintas, mas a base na qual se sustentam ainda é o dualismo cultura/natureza:

A diferença básica talvez resida no fato de que nos currículos de caráter mais tecnicista a objetificação se dá de um modo mais explícito, ao passo que em um currículo de orientação “mais nobre” voltado para a emancipação humana, a objetificação se dá de um modo conceitualmente mais sofisticado (GRÜN, 1996, p. 43).

Tomando como base essa constatação de Grün (1996), pretendemos, ao longo deste trabalho, identificar os pressupostos epistemológicos para a

formação docente na UFLA, no intuito de confirmar ou refutar a hipótese sugerida pelo autor. Acreditamos que o dualismo sujeito/objeto, que também se manifesta na dicotomia cultura/natureza, é igualmente problemático independente de estar mais ou menos evidente nos currículos dos distintos níveis de ensino. Uma vez que esse dualismo reside na base da visão de mundo que sustenta a educação, qualquer forma de manifestação dessa cisão apresenta-se como obstáculo a uma educação profícua e a um modelo de vida mais sustentável.

Ao abordar a temática do currículo, o presente estudo dialoga com as possibilidades formativas de educadores e educandos, contribuindo para o debate da Formação de Professores, linha de pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação da UFLA. Destacamos, ainda, a relevância de tal temática na medida em que o currículo configura-se como “ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares” (SACRISTÁN, 2000, p. 32).

A seguir, apresentaremos um breve panorama do desenvolvimento e consolidação das licenciaturas no âmbito da UFLA, bem como explicitaremos o contexto de elaboração do PDI 2011-2015 e do PPI da instituição em tela. Em seguida, apresentaremos os resultados e algumas discussões reflexivas que emergiram no decorrer do presente estudo.

5 PROBLEMATIZANDO A FORMAÇÃO DOCENTE NA UFLA

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

Problematizar algo significa torná-lo problemático, dar a forma de problema a uma questão que normalmente não é explicitada como tal. Nesse sentido, problematizar a realidade em que vivemos é não aceitá-la da maneira como se encontra organizada, é saber que a desmedida contradição social é uma conjuntura historicamente construída e sustentada pelas elites, é enxergá-la como adversidade e não como condição legítima e natural.

Seguindo essa direção de pensamento, problematizar a formação docente é lançar um olhar crítico sobre a realidade que circunda os cursos preparatórios de professores. Isso implica questionar desde os referenciais teóricos que subsidiam os processos de ensino-aprendizagem e os componentes curriculares explícitos, ocultos e inexistentes até os investimentos públicos realizados para a manutenção e melhoria do funcionamento desses cursos

No presente estudo, escolhemos focar a problematização da epistemologia que fundamenta a formação docente por considerarmos que a forma como o conhecimento é construído e organizado, especialmente no âmbito da educação, repercute diretamente na formação humana e profissional dos sujeitos que são expostos a esse conhecimento ou com ele interagem, configurando-se como elemento de suma importância para a compreensão e transformação dos processos educativos.

Tendo em vista os referenciais teóricos e metodológicos discutidos, a partir dos quais estabelecemos a problemática de investigar os pressupostos epistemológicos para a formação de professores da Universidade Federal de

Lavras (UFLA), apresentaremos, nesta seção, os resultados acerca da pesquisa documental realizada a partir das análises do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFLA.

5.1 Formação de professores na Universidade Federal de Lavras: o contexto de implantação e estruturação das licenciaturas

A Universidade Federal de Lavras (UFLA) foi criada em 1908, com o nome de Escola Agrícola de Lavras, passando, em 1938, a se chamar “Escola Superior de Agricultura de Lavras” (ESAL) e tendo sido federalizada em 1963. Em 1994, a ESAL adquire status de universidade, passando a se chamar “Universidade Federal de Lavras”. A primeira graduação oferecida pela instituição foi a de Agronomia (1908), seguida pela criação dos cursos superiores em Zootecnia (1975), Engenharia Agrícola (1975), Engenharia Florestal (1980), Licenciatura Plena em Técnicas Agropecuárias (1981) e Medicina Veterinária (1993). Em meio a essas formações, foi criado, no ano de 1976, o curso de Administração Rural em nível técnico, o qual se transformaria em bacharelado em Administração Rural posteriormente (UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS - UFLA, 2012).

Devido a esse histórico, a instituição se consolidou a partir de seu reconhecido desempenho na área de Ciências Agrárias, tendo firmado sua identidade dentro de um contexto ruralista. Assim, mesmo tendo incorporado, a partir de 1997, novos cursos de áreas distintas, a UFLA ainda é reconhecida principalmente por sua atuação dentro das Ciências Agrárias.

Conforme exposto, o primeiro curso da UFLA destinado a formar professores foi a Licenciatura Plena com Habilitação em Técnicas Agropecuárias, instituído em 1981, num contexto bastante peculiar: tratava-se de uma parceria com o MEC, em caráter emergencial, “para atender a 39 cursos de ensino médio com Habilitação Básica em Agropecuária, abrangendo 119

municípios de Minas Gerais” (UFLA, 2012, p. 8). Devido ao caráter de urgência, nota-se que a criação do curso deu-se de forma imediata, sem um planejamento prévio, numa situação bastante conturbada e com um objetivo único: dar conta da alta demanda de ensino em cursos técnicos de nível médio. Tanto foi assim, que a formação nem teve continuidade, não tendo sido incorporada ao rol de cursos da UFLA.

No Relatório de Gestão referente ao período 2004-2012 da UFLA, documento oficial e disponibilizado publicamente no endereço eletrônico da instituição, a Licenciatura Plena com Habilitação em Técnicas Agropecuárias é mencionada apenas em uma linha do tempo, quando se faz uma breve retrospectiva dos fatos que marcaram a instituição desde sua fundação até o ano de 2003. No relato acerca dos cursos na modalidade licenciatura ofertados, a Licenciatura Plena com Habilitação em Técnicas Agropecuárias sequer é considerada, haja vista a afirmação de que o primeiro curso de licenciatura da UFLA foi o de Química, criado em 2003 (UFLA, 2012).

Atualmente, funcionam na UFLA sete licenciaturas na modalidade presencial e quatro na modalidade a distância. As presenciais, na ordem de criação, são nas áreas de: Química (fundada em 2003), Educação Física (2007), Matemática (2007), Física (2008), Ciências Biológicas (2009), Letras (2010) e Filosofia (2010). As licenciaturas a distância são nas áreas de Filosofia, Letras- Inglês, Letras-Português (criadas em 2011) e Pedagogia (iniciada em 2012).

A ampla inserção das licenciaturas na UFLA, a partir de 2007, deu-se, principalmente, devido ao maior projeto de expansão do ensino superior já promovido pelo Governo Federal, estabelecido por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), contemplado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007. Nesse cenário, conforme anunciado no relatório de gestão 2004-2012 da UFLA, “a gestão 2008-2012 caracterizou-se pela maior expansão da história da Universidade”

(UFLA, 2012, p. 25). Por meio do REUNI, também houve considerável aumento do número de vagas em cursos novos e já existentes, sendo implantados cursos no período noturno, entre os quais as licenciaturas em Matemática, Educação Física, Letras e Filosofia (UFLA, 2012).

No momento de implantação do REUNI, embora a adesão ao programa fosse facultativa, todas as 54 instituições de ensino superior federais existentes até então aderiram, haja vista o significativo incentivo financeiro extra, prometido pelo Governo Federal para as unidades que se afiliassem ao programa (VELLOSO, 2012). No âmbito dessa conjuntura, a UFLA constituía-se como mais uma dentre todas as IES federais, que, independente de concordarem ou não com as mudanças previstas, se viram obrigadas a abraçar a política.

É importante pontuar que, embora a UFLA enalteça o Programa, afirmando que “o Reuni surgiu como um marco de reconhecimento à importância das universidades como bem valioso para o desenvolvimento da sociedade e do país” (UFLA, 2012, p. 25), há uma série de autores de orientação crítica que colocam em xeque seus pressupostos, apontando que, ao invés de solução, o REUNI seria uma política de precarização do trabalho docente e da qualidade das universidades federais (BORGES; AQUINO, 2012; CHAVES; MENDES, 2009; LÉDA; MANCEBO, 2009; TONEGUTTI; MARTINEZ, 2007; VELLOSO, 2012).

A ampliação da oferta de cursos de formação docente ocorreu também devido ao início da oferta de licenciaturas na modalidade de educação a distância (EaD), que se deu devido à adesão da UFLA ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) (UFLA, 2012). Trata-se de uma política governamental, prevista no PDE 2007 e na LDBEN, que visa, entre outras ações, à qualificação, nas modalidades presencial e EaD, de docentes que atuam em escolas públicas, no âmbito da educação básica, mas não possuem formação superior na área em que lecionam (BRASIL, 2009a). O

programa foi desenvolvido para atender à exigência do Art. 62 da LDBEN, descrito a seguir:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Também se vislumbrou a necessidade de uma política como o PARFOR a partir da constatação de que ainda há um número expressivo de professores da educação básica, especialmente da rede pública, sem qualquer formação superior ou sem graduação na área de atuação. Em um estudo exploratório sobre o professor brasileiro, desenvolvido pelo MEC com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica (Educacenso) do ano de 2007, foi constatado que aproximadamente 600 mil docentes da educação básica não possuíam formação de nível superior, correspondendo a quase 32% do professorado (BRASIL, 2009b).

Nesse sentido, cabe situar a profissão docente no contexto sociocultural brasileiro e internacional, especialmente no que se refere ao magistério voltado para a educação básica, como uma ocupação economicamente desvalorizada, cujos salários ínfimos chegam a configurá-la como “profissão de fome” (ADORNO, 1995). Além da questão financeira, a realidade do professor nas escolas públicas frequentemente é permeada por intensa jornada laboral, que se estende do local de trabalho para casa, infraestrutura precária, sem falar dos vários tipos de violência enfrentados, agentes desencadeadores de grande desgaste físico e emocional. Dias-da-Silva (2005, p. 383) evidencia essa questão ao destacar o magistério como alvo de “alarmantes índices de abandono da profissão e/ou de doenças de natureza psicossomática e, talvez, o que seja pior, o desinvestimento e desânimo com seu trabalho cotidiano [...]”.

Chakur (2009) também assinala a prevalência de uma desvalorização do trabalho docente como um todo, indicando que:

Isso é histórico, a gente sabe disso. Antigamente, professor era o intelectual supervalorizado, que era chamado para os grandes saraus de antigamente, convidado sempre de honra nas reuniões, inclusive de governo, da comunidade, ele tinha uma posição de honra. Atualmente, meu Deus, às vezes alguém pergunta “O que você faz?”, e aí a gente fala bem baixinho “Eu sou professor”, com medo de falar que é professor e o outro pensar “Nossa, podia ser algo mais que isso!”. É mais ou menos por aí, não é? (CHAKUR, 2009, p. 117).

Portanto, a docência não se apresenta como profissão atrativa, embora socialmente possua certa nobreza por estar associada ao crêdulo bordão de que “a educação é capaz de mudar o mundo”. A alta taxa de docentes da educação básica atuando sem formação superior é reflexo desse cenário paradoxal, em que ora se dá o crédito de solução das mazelas do mundo à educação, outrora se deixa de investir os recursos necessários a um efetivo desenvolvimento desse setor, conforme apontam Dias-da-Silva (2005) e Saviani (2009). De todo modo, o PARFOR constitui uma tentativa do governo de contornar a situação da subqualificação do professorado, ampliando e facilitando a oferta de licenciaturas a esse segmento.

O Decreto nº 6.755/2009, que institui o PARFOR, prevê que essa qualificação seja ofertada de maneira colaborativa entre a União, os Estados/Distrito Federal e os Municípios, contemplando a formação inicial e continuada dos professores da rede pública da educação básica, as quais devem ser ofertadas gratuitamente e em instituições públicas de ensino superior. Conforme o inciso II do artigo 3º deste Decreto, constitui um dos objetivos do PARFOR “apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior” (BRASIL, 2009a).

Em meio a programas governamentais de incentivo à criação de cursos de formação docente, os quais permitiram a expansão do número de licenciaturas, no período compreendido entre 2004 e 2012, os cursos da UFLA também passaram por uma revisão curricular (UFLA, 2012). Essa medida está contemplada no documento que sintetiza as diretrizes gerais do REUNI, que prevê a reestruturação acadêmico-curricular como uma das dimensões necessárias para a reestruturação das universidades federais que aderirem ao REUNI (BRASIL, 2007).

No âmbito da UFLA, essa reestruturação acadêmico-curricular se deu com o objetivo de modernizar as propostas pedagógicas, de modo a “propiciar uma formação cidadã, humanitária e com o compromisso de contribuir para o desenvolvimento da sociedade brasileira” (UFLA, 2012, p. 30). Segundo informações do relatório de gestão 2004-2012 da UFLA,

Os currículos foram flexibilizados, permitindo que as mais diversas atividades realizadas pelos estudantes, como cursos, congressos, iniciação científica, iniciação à docência e iniciação à extensão, bem como disciplinas eletivas, passassem a fazer parte do currículo de todos os cursos. Tais ações permitiram mudanças nos paradigmas educacionais na instituição, melhorando a estrutura curricular voltada à construção de um novo perfil dos egressos da UFLA (UFLA, 2012, p. 30).

Nota-se, no fragmento acima, o reconhecimento, por parte da instituição, de que, para se melhorar a qualidade dos processos educativos, é preciso promover alterações no currículo, bem como são necessárias mudanças nos paradigmas educacionais, indo ao encontro do que propomos no presente trabalho. Tendo em vista essa constatação, passaremos ao processo de análise do PDI da UFLA.

5.2 O Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional da UFLA: contextualização sócio-histórica

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um registro documental, exigido por lei, que tem a função de apresentar um planejamento dos gestores para a instituição, principalmente no que se refere às ações a ser desenvolvidas e aos objetivos a ser alcançados no período dos quatro anos subsequentes, no intuito de organizar as intervenções e estabelecer prioridades, de acordo com as demandas institucionais e do público-alvo atendido pela organização. Por apresentar essas características, o PDI expressa a identidade da instituição, visto que os projetos são elaborados segundo concepções filosóficas adotadas, as quais também subsidiam a missão, as diretrizes pedagógicas e a estrutura organizacional (UFLA, 2010).

A necessidade do PDI está determinada na Lei nº 10.861/2004, que trata do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), responsável por avaliar, periodicamente, as instituições, os cursos e o desempenho dos discentes de nível superior, a fim de assegurar a qualidade dos processos de ensino, pesquisa e extensão e regular a oferta de vagas. É por meio do resultado da avaliação realizada seguindo os critérios do SINAES que as instituições de educação superior (IES) são credenciadas e os cursos de graduação são autorizados e reconhecidos. O papel do PDI nesta avaliação é fornecer uma visão que possibilite a identificação do perfil da instituição e das especificidades de sua atuação junto ao público interno e à população civil (BRASIL, 2004), o que denota a importância desse documento tanto em nível institucional quanto em se tratando do âmbito mais amplo.

O PDI referente à gestão 2011-2015 da UFLA foi formulado de modo participativo entre as comunidades interna e externa à universidade, envolvendo a participação de docentes, técnico-administrativos, discentes e comunidade, que puderam opinar e dar sugestões em um fórum on-line, criado especialmente para

essa finalidade. A elaboração do PDI envolveu diversos debates, no âmbito de comissões internas, acerca de questões administrativas, educacionais e assistenciais, contemplou também a participação das comunidades acadêmica e externa por meio da interação em um espaço virtual, além de ter contado com sessões públicas onde comunidade acadêmica, setores administrativos e representantes dos discentes estiveram presentes para discutir as propostas preestabelecidas (UFLA, 2010).

O PDI 2011-2015 da UFLA está organizado em seis partes: 1) Introdução, 2) Perfil Institucional, 3) Estrutura Administrativa, 4) Gestão Institucional, 5) Organização Acadêmica e 6) Acompanhamento, Avaliação e Atualização. Apesar de levarmos em consideração todo o documento, para os fins deste estudo, nos deteremos principalmente às seções 1 (Introdução), 2 (Perfil Institucional) e 5 (Organização Acadêmica). A seção 2 (Perfil Institucional) está subdividida nas seções 2.1 Histórico da UFLA, 2.2 Concepção Sociopolítica e Institucional, 2.3 Missão, 2.4 Objetivos, 2.5 Política de Ensino, 2.6 Política de Pesquisa, 2.7 Política de Extensão e 2.8 Política de Atendimento aos Discentes. Já a parte 5 (Organização Acadêmica) encontra-se segmentada em 5.1 Ensino de Graduação, 5.2 Oferta de Novos Cursos, 5.3 Ensino de Pós-graduação, 5.4 Educação a Distância, 5.5 Pesquisa, 5.6 Extensão e Cultura e 5.7. Relações Internacionais (UFLA, 2010).

Quanto ao atual¹⁷ Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UFLA, trata-se de um registro que data do ano de 2006, ou seja, foi elaborado num contexto em que havia apenas um curso de licenciatura na Instituição, na área de Química. Portanto, devemos levar em consideração que a realidade da

¹⁷ O atual PPI da UFLA, elaborado há sete anos, nos foi fornecido em abril de 2013 pela equipe da Pró-Reitoria de Graduação, que nos informou que um novo PPI está sendo elaborado e deve ser finalizado e divulgado ainda em 2013. Em função dos prazos para conclusão de nossa pesquisa, não nos foi possível esperar a divulgação da nova versão.

Instituição hoje é bastante diferente da época em que o PPI foi elaborado. Embora o documento não apresente muitos detalhes sobre o processo de sua elaboração, no corpo do texto está evidenciado que sua construção foi sistematizada de maneira coletiva. Portanto, assim como o PDI, “a elaboração do PPI resultou de um processo dinâmico e coletivo” (UFLA, 2006, p. 1).

O PPI está organizado em seis partes: 1) Apresentação, 2) Perfil Institucional, 3) Diretrizes Gerais, 4) Diretrizes Específicas, 5) Gestão de Assuntos Estudantis, Comunitários e Culturais e 6) Auto-avaliação Institucional (UFLA, 2006). Encontramos muitas semelhanças entre o conteúdo do PDI e as propostas contidas no PPI, motivo pelo qual agrupamos os resultados das pesquisas realizadas em ambos os registros.

Uma vez apresentadas algumas considerações iniciais e contextualizadas a conjuntura e as circunstâncias socioinstitucionais envolvidas na elaboração do PDI 2011-2015 e do PPI da UFLA, passaremos à análise e discussão dos resultados encontrados.

5.3 Compreendendo o sentido da formação docente no PDI e no PPI da UFLA

No intuito de atender ao primeiro objetivo específico estabelecido para este estudo, que trata de *compreender o(s) sentido(s) da formação docente para a UFLA*, e considerando a análise do PDI 2011-2015 e do PPI, procedemos a sucessivas e cuidadosas leituras de tais documentos, em busca de todos os excertos que mencionassem qualquer manifestação sobre formação docente. Seguindo essa metodologia, que, conforme destacamos na seção 2.2 *O processo de análise*, faz parte dos procedimentos da análise hermenêutica-dialética, coletamos vários fragmentos que apresentam uma visão relativa ao modo como a formação docente é entendida no âmbito da instituição.

A organização desses fragmentos nos oportunizou a separação do

material em categorias e unidades de sentido, as quais serão esmiuçadas a seguir. Para facilitar uma visão geral sobre como o material foi sistematizado, apresentamos, na tabela 1, uma síntese da classificação dos resultados:

Tabela 1 Organização das categorias e unidades de sentido para os sentidos da formação docente para a UFLA

CATEGORIAS	SENTIDOS PRIMÁRIOS	SENTIDOS SECUNDÁRIOS
1 Professores internos	1.1 Habilidades / características que devem ser desenvolvidas na formação docente	1.1.1 Investimento na formação dos docentes internos da UFLA
2 Professores externos	2.1 Formação docente como função social	2.1.1 Adesão a programas do MEC 2.1.2 Formação de professores da educação básica

Buscando compreender o sentido da formação de professores expresso nos documentos analisados, encontramos duas formas de referência à formação docente: a primeira se refere aos professores internos, ou seja, àqueles que fazem parte do corpo docente da UFLA, e a segunda diz respeito aos professores externos, isto é, àqueles formados pela UFLA nos cursos de licenciatura, pós-graduação, capacitação, aperfeiçoamento, extensão etc. Devido ao fato dos documentos analisados serem registros onde as instituições dissertam sobre sua filosofia de trabalho e diretrizes teórico-metodológicas, no caso do PPI, bem como elaboram um planejamento interno de ações, apontando objetivos e metas a serem alcançadas nos próximos anos, conforme as finalidades do PDI, encontramos mais elementos sobre a formação do professor interno do que a respeito do professor externo. Porém, constatamos um maior número de sentidos

relacionados aos professores externos que aos internos, como descrevemos abaixo.

5.3.1 Categoria 1 - Professores internos

A categoria *professores internos* se refere aos sentidos atribuídos à formação dos professores que fazem parte do corpo docente da UFLA. Como estes já ingressam na UFLA com formação mínima de pós-graduação, a formação a que se faz referência aqui é a continuada. Dentro dessa categoria, encontramos fragmentos expressando algumas habilidades/características valorizadas pela UFLA que devem ser desenvolvidas na formação desses docentes internos, as quais sintetizamos na seção *5.3.1.1 Habilidades/características que devem ser desenvolvidas na formação docente*. Chamamos essa seção de “sentido primário” por se referir diretamente à compreensão que a UFLA possui de formação docente, em se tratando de seus professores internos. Dentro desse sentido primário, identificamos também um sentido secundário, descrito no item *5.3.1.1.1 Investimento na formação dos docentes internos da UFLA*.

5.3.1.1 Habilidades/características que devem ser desenvolvidas na formação docente

Percebemos que é esperado pela UFLA que um grupo amplo de habilidades sejam desenvolvidas/desempenhadas pelos docentes internos no processo de formação continuada, como comprometimento social, engajamento com a prática pedagógica, produção de conhecimento, habilidade de relacionamento interpessoal, captação de recursos e técnicas para elaboração de pesquisas, empreendedorismo e divulgação da instituição. Os trechos a seguir

mostram essa questão, exemplificando cada uma das qualidades mencionadas:

Comprometimento social:

[...] seu papel institucional é formar pessoas, cidadãos, profissionais, pesquisadores e docentes qualificados e comprometidos com o desenvolvimento amplo da nação, em suas áreas de competência (UFLA, 2010, p. 11, grifo nosso).

Engajamento com a prática pedagógica:

A DADP [Diretoria de Apoio e Desenvolvimento Pedagógico] investirá na melhoria de seu planejamento logístico, de modo a contemplar todos os espaços comuns da Universidade com o provimento e equipagem de recursos materiais adequados que auxiliem o professor em suas aulas. Reafirma-se, todavia, o foco no desenvolvimento pedagógico especificamente voltado para o professor de educação superior. Objetiva-se, assim, colaborar para que se construa uma comunidade docente engajada na discussão da prática pedagógica, tendo como alicerce orientador a reflexão crítica do processo de ensino-aprendizagem (UFLA, 2010, p. 16-17, grifo nosso).

Produção de conhecimento:

A instituição apoia permanentemente a qualificação do corpo docente por meio de estágios de pós-doutoramento, de modo a fortalecer o desenvolvimento de novos métodos de produção do conhecimento (UFLA, 2010, p. 14, grifo nosso).

Habilidade de relacionamento interpessoal:

[Ações para se alcançar a meta “Reestruturar os Processos Pedagógicos e de Logística”] 5.2.2.3.10 Criar cursos/oficinas de relacionamento interpessoal para docentes, a fim de melhorar as relações entre docentes, técnico-administrativos e principalmente discentes (UFLA, 2010, p. 66, grifo nosso).

Captação de recursos e técnicas para elaboração de pesquisas e empreendedorismo:

[...] pretende-se que cerca de 30% dos docentes sejam incentivados a participarem de cursos estratégicos de capacitação, como elaboração de projetos visando à captação de recursos financeiros, técnicas de redação de artigos científicos, registros de patentes e processos, empreendedorismo e outros (UFLA, 2010, p. 80, grifo nosso).

Divulgação da instituição:

Os docentes da UFLA participam de inúmeras palestras, mesas-redondas e debates em todo o país. A participação dos professores nesses eventos amplia a visibilidade da UFLA e possibilita a divulgação das tecnologias geradas pela universidade (UFLA, 2010, p. 85, grifo nosso).

Domínio de outro idioma, principalmente inglês:

[Ações com relação à Pesquisa] Gestão administrativa: estabelecer um programa de treinamento de docentes em língua estrangeira, principalmente, inglês, no Laboratório de Idiomas da UFLA [...] (UFLA, 2006, p. 30, grifo nosso).

Sintetizando as características ressaltadas, pudemos observar que algumas delas possuem sentidos que se relacionam à educação de forma mais clara, como comprometimento social, engajamento com a prática pedagógica, produção de conhecimento e habilidade de relacionamento interpessoal, enquanto as demais, quais sejam, captação de recursos e técnicas para elaboração de pesquisas, empreendedorismo, divulgação da instituição e domínio de outro idioma, possuem um sentido mais voltado para a área da administração. Esses sentidos nos levam a compreender a UFLA como uma instituição que valoriza em seus docentes tanto os atributos pedagógicos quanto os logísticos, revelando-se como instituição que, para além da educação, preocupa-se com as demandas de mercado e questões estratégicas do mundo empresarial.

5.3.1.1.1 Investimento na formação dos docentes internos da UFLA

Relacionado ao sentido primário *habilidades/características que devem ser desenvolvidas na formação docente* está o investimento na formação dos docentes internos da UFLA como forma de possibilitar que as habilidades valorizadas pela instituição sejam de fato desenvolvidas. São vários os excertos em que aparece essa questão como meta ou prioridade da UFLA, sendo destacadas formações como doutorado e pós-doutorado, cursos de capacitação pedagógica, capacitação para a educação a distância (EaD), capacitação para atividades relacionadas à pesquisa e outros cursos de capacitação não especificados, como exemplificado abaixo:

Doutorado e Pós-doutorado:

A instituição apoia permanentemente a qualificação do corpo docente por meio de estágios de pós-doutoramento, de modo a fortalecer o desenvolvimento de novos métodos de produção do conhecimento (UFLA, 2010, p. 14, grifo nosso).

[Ações para se alcançar a meta “Consolidar os Programas existentes e ampliar o número de cursos de Pós-Graduação com conceito CAPES igual a 6 e 7 em pelo menos 15% e aumentar a proporção de cursos com conceito 5 em pelo menos 60%”] 5.3.2.1.4 Treinar os docentes em estágios de Pós-Doutorado (UFLA, 2010, p. 71, grifo nosso).

[Ações para alcançar a meta “Elevar o número de docentes do quadro permanente dos programas de pós-graduação da UFLA, com título de doutor e com estágio de pós-doutorado”] 5.5.2.1.1 Apoiar a participação de professores em cursos de doutorado e/ou estágio de pós-doutorado (UFLA, 2010, p. 80, grifo nosso).

A implementação de programas de pós-doutoramento, incluindo o estímulo ao treinamento de docentes nesse nível, constituirá um comprometimento institucional (UFLA, 2006, p. 11, grifo nosso).

[Estratégias com relação ao Ensino de Pós-Graduação] Estimular os professores a participarem e colaborarem em atividades de ensino, pesquisa e extensão em instituições de reconhecido nível de excelência no exterior, em estágios de pós-doutorado e programas de professor visitante (UFLA, 2006, p. 23, grifo nosso).

[Estratégias com relação ao Ensino de Pós-Graduação] Estimular e oferecer condições para que o pessoal docente realize treinamento em pós-graduação *stricto sensu*, priorizando programas de doutoramento e pós-doutoramento (UFLA, 2006, p. 24).

Gestão de recursos humanos na pós-graduação: [...] continuar priorizando o treinamento do corpo técnico da UFLA em nível de doutorado e pós-doutorado [...] (UFLA, 2006, p. 26).

A melhoria no processo ensino-aprendizagem dos cursos de graduação será discutida, sugerindo [...] treinamento dos docentes (principalmente no pós-doutoramento, pedagógico, troca de informações didáticas), estímulo à publicação de textos acadêmicos e/ou outras formas de divulgação de trabalhos didáticos para complementação em sala de aula (UFLA, 2006, p. 11, grifo nosso).

Cursos de capacitação pedagógica:

No próximo quinquênio, portanto, a prioridade será dada à otimização de ações pedagógicas de formação continuada para toda a comunidade docente, de modo a atender necessidades do ato de ensinar, sejam elas percebidas por uma comissão pedagógica constituída ou sugeridas pela própria comunidade docente (UFLA, 2010, p. 17, grifo nosso).

[Ações para se alcançar a meta “Melhorar a Qualidade do Ensino”] 5.2.2.2.6 Oferecer cursos constantes para treinamento e capacitação dos docentes, a fim de melhorar as práticas pedagógicas e, assim, estimular a participação dos discentes e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino. 5.2.2.2.8 Preparar cursos de práticas pedagógicas com o auxílio dos docentes do Departamento de Educação (UFLA, 2010, p. 65).

A melhoria no processo ensino-aprendizagem dos cursos de graduação será discutida, sugerindo [...] treinamento dos docentes (principalmente no pós-doutoramento, pedagógico, troca de informações didáticas), estímulo à publicação de textos acadêmicos e/ou outras formas de divulgação de trabalhos didáticos para complementação em sala de aula (UFLA, 2006, p. 11, grifo nosso).

Capacitação para a EaD:

Pretende-se envolver cada vez mais os docentes em atividades de Ensino a Distância (EaD), porque isso representa uma boa estratégia para a melhoria do ensino presencial, uma vez que os professores familiarizam-se com as ferramentas virtuais e podem ficar mais próximos do perfil do estudante que hoje ingressa na universidade (UFLA, 2010, p. 15, grifo nosso).

[Ações para alcançar a meta “Intensificar o uso de metodologias e tecnologias próprias da modalidade a distância nos cursos presenciais de graduação e pós-graduação ofertados pela UFLA, ampliando a utilização do AVA para, no mínimo, 400 disciplinas de graduação e 30% do total de disciplinas de pós-graduação oferecidas por semestre”] 5.4.2.1.1 Desenvolver e aplicar cursos de capacitação para docentes, discentes, tutores, monitores e técnicos (UFLA, 2010, p. 76, grifo nosso) .

[Ações com relação à Educação à distância e presencial] [...] proporcionar ao docente treinamento em como produzir material didático para nível de pós-graduação lato sensu a distância e presencial (UFLA, 2006, p. 26).

Capacitação para atividades relacionadas à pesquisa:

[...] pretende-se que cerca de 30% dos docentes sejam incentivados a participarem de cursos estratégicos de capacitação, como elaboração de projetos visando à captação de recursos financeiros, técnicas de redação de artigos científicos, registros de patentes e processos, empreendedorismo e outros (UFLA, 2010, p. 80, grifo nosso).

A melhoria no processo ensino-aprendizagem dos cursos de graduação será discutida, sugerindo [...] treinamento dos

docentes (principalmente no pós-doutoramento, pedagógico, troca de informações didáticas), estímulo à publicação de textos acadêmicos e/ou outras formas de divulgação de trabalhos didáticos para complementação em sala de aula (UFLA, 2006, p. 11, grifo nosso).

[Ações com relação à Pesquisa] Inserção internacional: criar um fundo de apoio via convênio UFLA/Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão – FAEPE para incentivar a participação de docentes, técnico-administrativos, pesquisadores, pós-graduandos e estudantes em eventos científicos nacionais e internacionais, incluindo publicação em periódicos internacionais [...] (UFLA, 2006, p. 29, grifo nosso).

[Ações com relação à Pesquisa] Gestão administrativa: estabelecer um programa de treinamento de docentes em língua estrangeira, principalmente, inglês, no Laboratório de Idiomas da UFLA (UFLA, 2006, p. 30).

Outros cursos de capacitação:

[Metas da PRGDP - Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas] 4.2.2.3 Capacitar servidores docentes e técnico-administrativos. [...] 4.2.2.3.9 Estimular os afastamentos de docentes para capacitação (UFLA, 2010, p. 31-32).

No plano de metas da PRG [Pró-Reitoria de Graduação], buscam-se o aperfeiçoamento e a melhoria das condições de ensino por meio de ações, visando ao aprimoramento do trabalho docente, [...], capacitação da equipe de trabalho e docentes, oferecendo oportunidade de atualização, garantindo, assim, qualidade e confiabilidade na prestação de serviços (UFLA, 2010, p. 59, grifo nosso).

[Ações para se alcançar a meta “Reestruturar os Processos Pedagógicos e de Logística”] 5.2.2.3.4 Ampliar a oferta de cursos, oficinas e outras ações pedagógicas para contribuir para o desenvolvimento do docente (UFLA, 2010, p. 66, grifo nosso).

Busca-se apoiar as iniciativas de criação de programas de pós-graduação, promover ações de natureza estratégica, com propósito de dar continuidade ao programa de qualificação

de docentes e aprimorar o sistema de informação gerencial da pós-graduação (UFLA, 2006, p. 10, grifo nosso).

A presença do investimento na formação do docente interno em várias ações e metas evidencia a relação direta entre formação e melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e dos serviços, como pudemos perceber nos trechos acima. Entretanto, na descrição dos cursos de formação sugeridos, observa-se o uso de termos como técnica, treinamento e capacitação, evidenciando uma abordagem de caráter tecnicista, a qual se fundamenta no paradigma de cisão sujeito/objeto. Isso porque ensinar técnicas, treinar e capacitar se referem a ações que visam ao alcance de um objetivo específico, voltando-se para a modelação comportamental de aspectos que contribuam para o cumprimento do objetivo em questão, sem se preocupar com a formação integral da pessoa.

5.3.2 Categoria 2 - Professores externos

A categoria *professores externos* se refere aos sentidos atribuídos à formação de alunos que se tornam professores ou incrementam sua qualificação como docentes por meio de cursos da UFLA, tratando-se tanto da formação inicial como da continuada. Dentro dessa categoria, classificamos o sentido primário *formação docente como função social*, dentro do qual ainda identificamos os sentidos secundários *adesão a programas do MEC* e *formação de professores da educação básica*.

5.3.2.1 Formação docente como função social

Para a UFLA, ofertar cursos de formação docente para a educação básica é cumprir uma função social, questão atrelada à importância dada para a educação em nossa sociedade atual, na medida em que é apontada como instância fundamental no processo de transformação da realidade. As expressões

“papel social”, “desenvolvimento da nação” e “demanda social”, contidas nos fragmentos a seguir, explicitam que essa preocupação com a questão social encontra-se articulada com a formação de professores para a educação básica:

A partir de 2003, com o oferecimento do primeiro curso de licenciatura, assumiu definitivamente o importante papel social na formação de professores para a educação básica, necessidade premente da sociedade brasileira; em 2007, foram criados os primeiros cursos noturnos (UFLA, 2010, p. 10, grifo nosso).

[...] seu papel institucional é formar pessoas, cidadãos, profissionais, pesquisadores e docentes qualificados e comprometidos com o desenvolvimento amplo da nação, em suas áreas de competência (UFLA, 2010, p. 11, grifo nosso).

Além disso, aderiu aos programas de educação continuada para professores da educação básica. O que se pretende é intensificar essa ação, não só para a formação de professores, mas também para a demanda social (UFLA, 2010, p. 15, grifo nosso).

5.3.2.1.1 Adesão a programas do MEC

Associado ao sentido da formação docente como função social encontra-se a adesão a programas e políticas do MEC que possuem o objetivo de fomentar as oportunidades de formação de professores para a educação básica. A participação nesses programas contribui para que a UFLA continue investindo na formação de professores para a educação básica e, conseqüentemente, cumprindo a função social atrelada a essa atitude. Seguem os excertos que tratam do sentido secundário *adesão a programas do MEC*:

A UFLA aderiu ao Programa Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) e, aproveitando o esforço desencadeado pelas IFES mineiras para oferecimento de vagas de licenciatura, foram criados os cursos de Licenciatura em Letras-Inglês, Letras-Português, Filosofia, Pedagogia e Física (UFLA, 2010, p. 15, grifo

nosso).

Além disso, aderiu aos programas de educação continuada para professores da educação básica. O que se pretende é intensificar essa ação, não só para a formação de professores, mas também para a demanda social (UFLA, 2010, p. 15, grifo nosso).

Outra vertente deve focar na educação continuada dos professores da educação básica, aproveitando as políticas emanadas pelo MEC (UFLA, 2010, p. 15-16, grifo nosso).

5.3.2.1.2 Formação de professores da educação básica

Outro sentido relacionado à *formação docente como função social* refere-se à formação inicial e continuada de professores da educação básica, questão que também se encontra profundamente relacionada ao sentido secundário *adesão a programas do MEC*, motivo pelo qual os trechos destacados nas seções anteriores se repetem na presente:

Formação inicial:

A partir de 2003, com o oferecimento do primeiro curso de licenciatura, assumiu definitivamente o importante papel social na formação de professores para a educação básica, necessidade premente da sociedade brasileira (UFLA, 2010, p. 10, grifo nosso).

A UFLA aderiu ao Programa Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) e, aproveitando o esforço desencadeado pelas IFES mineiras para oferecimento de vagas de licenciatura, foram criados os cursos de Licenciatura em Letras-Inglês, Letras-Português, Filosofia, Pedagogia e Física (UFLA, 2010, p. 15, grifo nosso).

Formação continuada:

Além disso, aderiu aos programas de educação continuada para professores da educação básica. O que se pretende é intensificar essa ação, não só para a formação de

professores, mas também para a demanda social (UFLA, 2010, p. 15, grifo nosso).

Outra vertente deve focar na educação continuada dos professores da educação básica, aproveitando as políticas emanadas pelo MEC (UFLA, 2010, p. 15-16, grifo nosso).

[Estratégias e Ações com relação ao ensino de graduação]
Implantar cursos seqüenciais, bem como programas de formação pedagógica (UFLA, 2006, p. 20).

5.3.3 Análise e discussão das categorias e sentidos identificados

A partir das categorias, sentidos primários e sentidos secundários identificados, é possível considerar que as concepções a respeito da formação docente presentes no PDI 2011-2015 e no PPI apresentam vários sentidos. Em primeiro lugar, a emergência de duas categorias distintas com relação aos “tipos” de professores indica que há uma clara diferenciação entre o professor que leciona no ensino superior e aquele que atua na educação básica.

Não podemos perder de vista que, em função de estarmos lidando com documentos institucionais internos, é razoável que haja maior destaque para os funcionários da instituição, sendo os professores internos parte desse grupo. Porém, a diferenciação apresentada nesses documentos não se limita apenas à concessão de maior destaque para um ou outro tipo de docente. Algumas palavras e expressões cujo valor simbólico e social denota importância, como produção de conhecimento e redação de artigos científicos, são utilizadas apenas no âmbito dos professores internos, não apresentando qualquer correspondência quando há menção aos docentes externos.

Essa diferenciação existe para além da UFLA, configurando-se como fenômeno mundial, posto que, no Brasil, assim como em outros países, o professor que leciona em universidades possui maior reconhecimento em comparação ao professor da educação básica. Adorno (1995, p. 99) evidencia

essa diferença como uma contradição ao afirmar que “de um lado, [está] o professor universitário como a profissão de maior prestígio; de outro, o silencioso ódio em relação ao magistério de primeiro e segundo graus [...]”. O mesmo autor ainda revela que, na Alemanha, até as nomenclaturas para esses diferentes níveis de docentes são diferenciadas, de forma a evidenciar uma maior valorização do professor de nível superior em relação aos demais.

Essa questão, para além de elementos simbólicos, se manifesta principalmente de forma objetiva, na remuneração dos professores. Os salários dos professores universitários, de modo geral, são notoriamente superiores aos dos docentes da educação básica, questão que confere aos primeiros maiores possibilidades de desfrutarem de um bom padrão de qualidade de vida. Também o plano de carreira profissional é mais atraente e possui mais benefícios, pelo menos em se tratando dos professores das universidades públicas em comparação aos docentes de escolas públicas municipais e estaduais.

A distinção de prestígio entre docentes universitários e escolares também está relacionada, de certa forma, ao percurso formativo que cada um desses profissionais precisa trilhar para se profissionalizar. Enquanto a exigência mínima para atuar na educação básica é o curso de licenciatura, para dar aulas nas universidades e demais IES, é necessária a pós-graduação, sendo que cursos na modalidade *stricto sensu* têm sido cada vez mais requisitados, haja vista a recomendação da LDBEN de que a preparação para o exercício do magistério superior ocorra prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996).

A formação do professor universitário é mais demorada e mais rigorosa, fato que confere maior status social a este profissional, que muitas vezes é associado à figura de intelectual. Nesse sentido, de acordo com Cunha (2006), seu prestígio se relaciona, em grande medida, à capacidade de produzir conhecimento que sua formação calcada na pesquisa proporciona, daí a

supervalorização da pesquisa, conforme discutiremos mais adiante. Por outro lado, em se tratando dos demais professores, quando não são taxados de incompetentes ou responsabilizados como principais culpados pelas mazelas da educação (DIAS-DA-SILVA, 1998), as poucas qualidades que lhes são conferidas relacionam-se a atributos como coragem, persistência e determinação, evidenciando as dificuldades e desafios inerentes ao seu fazer.

Assim, a dicotomia entre o docente de nível superior e o docente de nível básico permanece de modo acentuado em nossa sociedade, evidenciando também a valorização da cultura universitária em contraposição à desvalorização dos espaços educacionais tradicionais. Trata-se de um dilema que enfraquece a adesão de jovens à carreira do magistério da educação básica, gerando um déficit desse profissional na sociedade, e afeta a produtiva e necessária parceria escola-universidade, já que as relações de poder envolvendo os atores dessa interação muitas vezes estabelecem uma hierarquia que coloca os sujeitos do meio universitário como detentores do saber.

Retomando os resultados referentes à categoria *professores internos*, identificamos o sentido primário *habilidades/características que devem ser desenvolvidas na formação docente* e o sentido secundário *investimento na formação dos docentes internos da UFLA*. Observamos nesta categoria que, embora seja uma universidade federal, na UFLA, a importância destinada aos aspectos educativos também é direcionada para questões técnico-administrativas, já que as habilidades valorizadas pela instituição como necessárias ao docente interno se relacionam às áreas educacional (comprometimento social, engajamento com a prática pedagógica, produção de conhecimento, habilidade de relacionamento interpessoal) e administrativa (captação de recursos e técnicas para elaboração de pesquisas, empreendedorismo, divulgação da instituição, domínio de outro idioma).

Essa questão também ultrapassa as fronteiras da UFLA, sendo

atualmente uma tendência no mercado de trabalho a exigência de que todos os profissionais, incluindo os professores, possuam atributos empreendedores. Isso se comprova quando examinamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNs) e encontramos a noção de competência como princípio norteador da proposta pedagógica de formação docente (BRASIL, 2002b).

De acordo com Mazzeu (2009), a incorporação da noção de competência nas DCNs teve influência de um documento elaborado pela *Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, sob coordenação do economista neoliberal francês Jacques Delors. Encomendado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e publicado no Brasil em 1998 com o nome de *Educação: um tesouro a descobrir*, o relatório “destaca a formação por competências e para a pesquisa (com vistas à resolução de problemas) como eixos articuladores dos processos formativos [...]” (MAZZEU, 2009, p. 6).

Segundo Facci, Leonardo e Silva (2010), desde a década de 1990, as políticas educacionais do País têm defendido que a profissionalização e as reformas curriculares se fundamentem no desenvolvimento de competências. Esse conceito, definido por Perrenoud (1999, p. 7) como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” orienta uma vertente educacional, a Pedagogia das Competências, que tem sido amplamente criticada por pensadores de embasamento histórico-crítico.

É o caso de Facci, Leonardo e Silva (2010), Mazzeu (2007) e Ramos (2001), que situam a Pedagogia das Competências como abordagem alinhada aos princípios do capitalismo e seus respectivos modos de produzir, estando a serviço de perpetuar uma formação essencialmente voltada para a prática e para os fazeres objetivos. Logo, a fundamentação de processos educativos no

conceito de competência representaria uma educação cuja prioridade é atender às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação emancipatória. Nas palavras de Mazzeu (2007, p. 47)

[...] o modelo de formação por competências apropria e objetiva categorias preconizadas pela “nova ordem” capitalista no âmbito da produção, tais como flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competitividade e qualidade total, tendo como norte o determinismo tecnológico, isto é, a crença no avanço tecnológico e nas novas formas de organização do trabalho como fatores determinantes para a organização educacional.

Segundo recomenda o MEC, por meio das DCNs, as licenciaturas, devem ter como finalidade que o professor domine conteúdos, habilidades e competências necessárias a sua atuação profissional. Retratadas de maneira direta e objetiva, as DCNs traduzem uma concepção tecnicista e pragmática, que se afasta de projetos de formação histórico-críticos, os quais defendemos.

Estes são descritos por Facci, Leonardo e Silva (2010) como propostas em que os saberes historicamente acumulados são imprescindíveis à ação pedagógica consistente, visto que, referenciando-se apenas na prática, o trabalho docente se sustenta apenas no senso comum. Conforme defende Velloso (2012, p. 433), percebe-se, com a instituição das DCNs, uma “[...] tendência ao esvaziamento da formação docente, que, em detrimento da possibilidade de produção de conhecimentos e da formação do profissional crítico-reflexivo e transformador, privilegia a ótica da racionalidade técnica”.

Mais do que meras recomendações ou orientações, as DCNs constituem regras a serem seguidas, já que suas direções se convertem em critérios a serem observados nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, contidos no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância (BRASIL, 2012). Portanto, nesse instrumento, assim como nas DCNs, a noção de competência encontra-se explícita e deve estar contemplada na descrição dos perfis profissionais dos

egressos para que os cursos superiores tenham avaliação positiva e possam ser regulamentados pelo MEC. Diante desse panorama, à UFLA, bem como às demais IES, não resta alternativa, senão utilizar as nomenclaturas inerentes às concepções pedagógicas estabelecidas pelos órgãos do MEC.

Embora o texto das DCNs evidencie, em seu art. 14, a necessidade de flexibilidade e autonomia nas dimensões teóricas e práticas dos projetos institucionais de formação comum e específica (BRASIL, 2002b), o que percebemos nesse documento é uma estrutura engessada, que obriga às instituições a adesão a pressupostos epistemológicos pré-estabelecidos.

A simples impossibilidade de se poder escolher pela utilização ou não do termo competência e, junto com ele, toda a rede de significados e acepções ideológicas intrínsecas, já evidencia o caráter autoritário da regulamentação da educação no contexto brasileiro. Nesse contexto, Paula (2003, p. 56) afirma que “paradoxalmente, verifica-se uma crescente intervenção do Estado e do MEC nas universidades via sistema de avaliação e outras medidas autoritárias, ferindo a autonomia das instituições universitárias [...]”.

Outro problema dessa tendência abranger a educação é que corremos o risco do que Dias-da-Silva (2005) assinala como “mercantilização da educação”, também discutida por Sguissardi (2009), que aponta a ocorrência de uma

[...] privatização/mercantilização – inclusive das instituições públicas estatais; o predomínio da administração gerencial eficientista; a preponderância crescente do papel de ‘regulação e controle estatais’ das IES pela imposição dos sistemas avaliativos; implementação de um [...] modelo de universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva [...] funcional e operacional ou, ainda, de resultados (SGUISSARDI, 2009, p. 311-312).

Sob essa ótica, a educação perde seu caráter político primordial, de contestação social e crítica às debilidades do sistema, com vistas à formação de sujeitos autônomos e emancipados, passando a realizar justamente a ação contrária, de conformidade com a ordem vigente, tendo por finalidade a

adaptação dos educandos às exigências do poder instituído. A educação passa a não mais servir para educar, se pensarmos na concepção freireana do educar como forma dar sentido à existência, por meio de uma leitura não apenas das palavras, mas do mundo (FREIRE, 1970).

As instituições de ensino passam a ser equiparadas a empresas tipicamente capitalistas, onde mercadorias são produzidas ao menor custo possível, visando ao alcance da margem de lucro máxima. No caso das universidades, a mercadoria converte-se na própria educação, a produção a baixo custo representa a exploração do trabalho docente e o lucro máximo indica o destaque e prestígio da instituição no cenário educacional, o que, por sua vez, agrega maiores investimentos por parte do MEC e das instituições de fomento.

Nesse contexto, não é de se admirar que habilidades próprias ao setor administrativo, como captação de recursos e técnicas para elaboração de pesquisas, empreendedorismo, divulgação da instituição e domínio de outro idioma sejam consideradas relevantes para a UFLA. O docente interno que apresenta tais características configura uma força de trabalho eficiente e produtiva, uma vez que “nesta nova era do capitalismo, o principal capital é o intelectual e, por isso, a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de managers e não mais de educadores” (LEHER, 1999, p. 25).

Seguindo a mesma lógica, algumas das necessidades relacionadas ao sentido secundário *investimento na formação dos docentes internos da UFLA*, como participação em cursos de doutorado e pós-doutorado, capacitação para a educação a distância e capacitação para atividades relacionadas à pesquisa apresentam correspondência com a educação mercantilizada, já que a finalidade de tais formações é possibilitar que o docente tenha condições de produzir mais, agregando prestígio para a instituição. A esse respeito, Stewart (1998 apud LEHER, 1999, p. 25) ressalta que:

Nesta versão renovada da teoria do capital humano, o

conhecimento não pertence mais ao indivíduo, tampouco é pensado a partir do mesmo: é a empresa que deve tratar de adquirir todo o capital humano que possa aproveitar. A empresa precisa utilizar de maneira eficiente o cérebro de seus funcionários que, por isso, devem ser depositários de conhecimento útil para o capital.

Também nos remete à educação mercantilizada o uso de palavras como treinamento e capacitação para designar as necessidades de formação do docente interno. Como defende Bondía (2002, p. 21), as palavras não são utilizadas de modo arbitrário, elas produzem sentido e criam realidades. Portanto, “nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica”. O uso das palavras evidencia um pertencimento epistemológico.

Nesse sentido, Behrens (2007) identifica que o uso das palavras *treinamento* e *capacitação* para se referir à formação de professores é herança do paradigma dominante e conservador que prevaleceu na educação até o século XX, pautado pelo determinismo mecanicista da visão newtoniano-cartesiana, cujas prioridades da formação são o domínio de conteúdos e a reprodução do conhecimento.

Behrens (2007) ainda situa de onde esses termos surgiram quando foram integrados aos processos educativos: o *treinamento* se refere ao modelo Fordista de produção por modelagem e ao desenvolvimento da competência técnica como exigência da Revolução Industrial para preparar mão de obra qualificada e a *capacitação* também advém do modelo industrial e indica a preparação para o exercício de atividades mecânicas, como manejo de técnicas e repetição de tarefas.

Um ponto que merece atenção especial, ainda com relação ao sentido secundário *investimento na formação dos docentes internos da UFLA*, é que são feitas algumas referências à necessidade de capacitar o professor interno no

tocante a questões pedagógicas, visando à melhoria do ensino. Essa constatação levanta evidências de que há um contingente considerável de professores da UFLA que apresentam alguma defasagem didático-pedagógica. Constatamos, a partir das considerações apontadas por Behrens (2007) e Cunha (2006), que esta não é uma realidade exclusiva da UFLA, mas se refere a um problema que atinge as universidades de modo geral. O modelo de formação conferido ao professor universitário centra-se excessivamente no conteúdo, ficando a forma deixada de lado. Como nos esclarece Cunha (2006, p. 258):

A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino. Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o concurso da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico.

As consequências dessa defasagem didático-pedagógica são professores que reproduzem para seus alunos o mesmo modelo conteudista que os adestrou, sem levar em consideração os aspectos individuais e humanos que perpassam o processo de aprendizagem, questão de fundamental importância para que um professor assuma a função docente no sentido pleno da profissão, já que é a ação pedagógica que diferencia o verdadeiro professor de um mero instrutor.

O agravo desse problema é que, muitas vezes, o professor sequer é capaz de reconhecer a ineficiência de seu trabalho. E não reconhece porque não reflete sobre seu fazer, deixando de exercer outra dimensão essencial da profissão docente: a da reflexão filosófica sobre a ação, que fundamenta a práxis e se configura como motor da ação transformadora. Para Mazzeu (2009), somente por meio da reflexão filosófica, que parte da dimensão teórica do conhecimento disciplinar e historicamente acumulado, as práticas educativas adquirem caráter rigoroso, superando as meras reproduções calcadas em concepções do senso comum.

Pinto (2010) ilustra esse dilema ao relatar uma conversa que teve com um professor universitário da área de ciências exatas, na qual este parecia não se incomodar com os altíssimos índices de evasão e reprovação da disciplina Cálculo 1, verbalizando que: “é assim que se ensina Cálculo, aqui e nas melhores universidades do mundo” (PINTO, 2010, p. 87). Nota-se, nesse exemplo, um entendimento do ato de ensinar como reprodução mecânica, desprovido de qualquer reflexão, próprio de concepções tecnicistas. Trata-se de um exemplo que, longe de ser considerado exceção, representa muitos dos docentes de nível superior em atividade e evidencia a carência de uma formação didático-pedagógica consistente. Uma realidade preocupante, se nos indagarmos questões como:

Quantos dos professores universitários, antes de planejar o programa de sua disciplina se perguntam quem são os estudantes que vão cursá-la; que resultados obtiveram no vestibular e nas disciplinas já cumpridas; quais as suas experiências anteriores; que motivos os conduzem ao estudo da sua disciplina; que domínio têm das línguas e linguagens que o seu curso supõe; como diversificar sua abordagem didática para atender a essas variáveis, entre outras? (PINTO, 2010, p. 88).

Nesse ponto, levando em consideração que a principal função de um docente, independente do nível, é facilitar a aprendizagem, cabe refletir sobre a seguinte questão: como o docente de nível superior pode ser mais valorizado que o da educação básica, se o professor universitário é o que mais carece de habilidades didático-pedagógicas? Trata-se de uma supervalorização da pesquisa e da produção científica em detrimento do ensino e da extensão, abalando de forma profunda a estrutura do tripé ensino-pesquisa-extensão.

Como já mencionamos, é por meio da pesquisa que o docente de nível superior é reconhecido e prestigiado, visto que a produção científica gera novos conhecimentos e conhecimento é indicativo de poder. De acordo com Cunha (2006, p. 258),

O prestígio do professor universitário no âmbito acadêmico, ainda que essa condição possa variar em intensidade segundo a origem de área, alicerça-se, basicamente, nas atividades de pesquisa, incluindo as publicações e participações em eventos qualificados. O professor é, ainda, valorizado pela atividade de orientação de dissertações e teses que realiza, bem como pela participação em bancas e processos ligados à pós-graduação. Consultorias e cargos na administração universitária também se constituem em um valor profissional. O ensino, especialmente o ensino de graduação, é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício. A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores.

Percebe-se que, em função da priorização da pesquisa, o ensino, que deveria ser a principal atividade da docência, fica prejudicado. Tal prejuízo se revela na falta de investimento dos docentes no ensino, questão que traz novamente à tona o problema da carência de habilidades didático-pedagógicas na formação e no exercício do docente de nível superior.

A denúncia que Cunha (2006) nos traz, de que o magistério no ensino superior não passa de um exercício naturalizado, inspirado mais nos modelos progressos de docência do que em conhecimentos filosóficos, sociológicos e pedagógicos acerca da ação educativa constitui um impasse muito sério, que merece atenção especial. Assim como são muitos os estudos que se preocupam com a formação do professor da educação básica e sua necessária profissionalização, também deveria ser maior a abordagem sobre a formação do docente universitário, já que,

O contexto encontrado no ambiente universitário nos revela que, de modo geral, não há preocupação maior com a formação para a docência no ensino superior. Não se questiona a relevância da preparação docente para atuar na formação universitária, o que importa é ser da área em questão ou que vai atuar. O cenário apresenta educadores sem formação adequada, carentes de fundamentos didáticos e pedagógicos, que reproduzem teorias sem se questionar

sobre a sua efetividade, e pior, que pouco sabem do real significado e importância de “ser professor” (WOZNIAK; NOGARO, 2011, p. 141).

Voltando aos nossos resultados, no que se refere à categoria *professores externos*, identificamos como sentido primário a *formação docente como função social* e como sentidos secundários a *adesão a programas do MEC* e a *formação inicial e continuada de professores da educação básica*.

A *formação docente como função social* está associada ao discurso, muito corriqueiro, para não dizer banal, da educação como instituição de extrema importância para transformar a realidade e promover justiça social. Entidades governamentais e órgãos internacionais como o Banco Mundial não se cansam de proclamar que “a educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social. Ela é central [...] para ajudar os países a reduzir a pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo” (BANCO MUNDIAL, 1990 apud LEHER, 1999, p. 25). Percebe-se, nesse discurso, que ao invés de se afirmar a importância política da educação, seu valor é associado à importância econômica que possui para o progresso do país.

Via de regra, a educação no Brasil, como bem nos lembram Dias-da-Silva (2005) e Saviani (2009), encontra-se na paradoxal situação de ser aclamada como instância fundamental para o desenvolvimento do País, ao mesmo tempo em que é desvalorizada ao receber um quantitativo escasso de investimento e recursos. Essa contradição evidencia que a reafirmação da relevância da educação para a sociedade não passa de um discurso vazio. Se de fato houvesse interesse dos órgãos públicos e internacionais em modificar os rumos da educação no País, com vistas a garantir condições satisfatórias para professores e alunos, ela não seria rebaixada de direito social a rentável bem de consumo, passível de ser capitalizado, como Sguissardi (2009) demonstra.

Em relação à *adesão a programas do MEC* e à *formação inicial e*

continuada de professores da educação básica, trata-se de uma tendência de todas as IES brasileiras, já que, muitas vezes, as políticas públicas elaboradas no âmbito do MEC devem ser incorporadas de maneira compulsória pelas IES, sob pena de terem seus orçamentos reduzidos.

Historicamente, a UFLA possui um perfil compatível com a oferta de cursos de bacharelado e a realização de pesquisas quantitativo-experimentais, sendo reconhecida como uma universidade nacionalmente renomada nas áreas em que possui maior tradição. Devido a esse perfil, percebemos que, na medida em que incrementa a oferta de cursos de licenciatura e de formação continuada para profissionais da educação básica, a instituição se abre para esse novo campo principalmente em função de atender às demandas do Governo Federal. Isso se explicita quando observamos as recorrentes referências a adesões/participações de programas do MEC, como se a abertura para cursos de licenciatura estivesse condicionada à contrapartida de incentivos externos, como tais políticas.

Para compreender esse fenômeno, vale resgatar a discussão com relação à dificuldade da universidade valorizar e incorporar os conteúdos de natureza pedagógica, levantada no capítulo 4. Dias-da-Silva (2005) aponta que a implementação das licenciaturas nas universidades tem sido considerada mais como ônus do que como projeto efetivo dessas instituições, constatação que nos ajuda a compreender o motivo de muitas dessas universidades identificarem essa tarefa “pouco nobre” como *função social* a ser cumprida. Nota-se que, nesse contexto, a expressão *função social* soa como muito mais com o sentido de caridade do que como um compromisso civil.

Em síntese, as reflexões e articulações teóricas tecidas em torno dos sentidos da formação docente identificados no PPI e no PDI da UFLA evidenciam que a forma como a UFLA preconiza a formação docente deriva de componentes externos. Ao lançarmos um olhar compreensivo ante o fenômeno,

atitude que implica a busca dos contextos sócio-históricos a partir do qual ele se construiu, observamos que os sentidos encontrados extrapolam o âmbito local, uma vez que encontramos sentidos correspondentes em ambientes educativos semelhantes.

5.4 Elementos do currículo nulo/silenciado

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Os silenciados não mudam o mundo.
Paulo Freire

No intuito de atender ao segundo objetivo específico delineado, a saber, *identificar elementos do currículo nulo/silenciado*, observamos que assuntos de relevância pedagógica deixaram de ser contemplados nos documentos oficiais da UFLA. Não temos a pretensão de listar todos os temas que ficaram silenciados, até porque nem temos consciência de muitos deles, já que fazemos parte de uma cultura hegemônica que delimita muitas possibilidades de conhecimento que ficam subjugadas num plano invisível, como bem nos lembra Santos (2007).

Por maior que seja nosso esforço e “vigilância epistemológica” (SANTOS, 2007, p. 94), inevitavelmente, deixamos de contemplar ou mesmo de enxergar muitos fenômenos que nos são negados pela imposição cultural hegemônica. Portanto, inspiramo-nos em Boaventura de Sousa Santos que, humildemente declara: “[...] estou muito preocupado com o que não vejo, agora, em minhas teorias: quais são as ausências que não estou enxergando? Quais são as emergências que não estou valorizando no meu trabalho?”¹⁸ (SANTOS, 2011, p. 21, tradução nossa).

Para reconhecer alguns dos elementos silenciados nos documentos

¹⁸ Trecho original: [...] estoy muy preocupado por lo que no veo, ahora, en mis teorías: ¿cuáles son las ausencias que no estoy mirando? ¿Cuáles son las emergencias que no estoy valorando en mi trabajo?

analisados, retomaremos a discussão tecida no tópico *4.3 A construção de saberes docentes no processo formativo*. Por meio de pesquisa bibliográfica, identificamos diversos saberes considerados por pesquisadores da área educativa como necessários à atividade profissional docente. Entre os saberes mais evidenciados estão os relacionados à experiência/cotidiano do professorado, ao engajamento sociopolítico, às habilidades didático-pedagógicas e ao conhecimento disciplinar ou historicamente acumulado.

Cabe ressaltar que, como o PPI e o PDI não são propriamente currículos de formação docente e, enquanto documentos oficiais de uma universidade, se aproximam mais de currículos institucionais, não é de se esperar que eles se atenham com afinco a esses saberes docentes. Mas, na medida em que tais saberes são comprovadamente importantes e inerentes a uma formação docente satisfatória, espera-se que eles estejam associados, de alguma forma, aos sentidos encontrados.

Percorrendo as categorias e sentidos identificados na análise do PPI e do PDI da UFLA, percebemos que questões referentes à experiência/cotidiano do professorado, às habilidades didático-pedagógicas e ao conhecimento disciplinar ou historicamente acumulado são contempladas. Algumas habilidades valorizadas como importantes de ser desenvolvidas pelos docentes internos evidenciam isso. Relacionada à experiência/cotidiano do professorado e às habilidades didático-pedagógicas, a UFLA reconhece e estimula o engajamento com a prática pedagógica e a habilidade de relacionamento interpessoal. Já com relação ao conhecimento disciplinar ou historicamente acumulado, identificamos que a UFLA valoriza a produção de conhecimento e a elaboração de pesquisas.

Porém, sentimos falta de referências ao engajamento sociopolítico, no sentido do compromisso em lutar por transformações sociais em prol da diminuição das desigualdades, habilidade que exige criticidade e integra a dimensão da luta em defesa dos direitos dos educadores. Esse é um elemento

silenciado nos documentos analisados, que parecem ignorar a necessidade de se formar professores mais críticos e reflexivos como condição para a melhoria dos processos educativos.

De certo modo, já suspeitávamos do silenciamento dessa dimensão no PPI da UFLA justamente pelo uso da nomenclatura Projeto Pedagógico Institucional (PPI), ao invés de Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI). A questão política já estava silenciada na denominação do documento. Averiguamos em documentos oficiais do MEC que as próprias instâncias governamentais utilizam a nomenclatura Projeto Pedagógico Institucional, suprimindo o caráter político que um projeto dessa natureza deveria apresentar, se pensarmos a educação a partir de uma concepção histórico-crítica (SAVIANI, 2008).

Porém, como coexistem diversas maneiras de interpretar e compreender o fenômeno pedagógico, há abordagens de cunho conservador que prescindem da ação política na educação. Nesse sentido, identificamos que os projetos epistemológicos para a educação no âmbito do MEC e de grande parte das instituições brasileiras que seguem à risca suas diretrizes são de cunho conservador, o que consideramos ser uma questão extremamente problemática para a educação e a sociedade, quiçá seu maior desafio.

Pode-se dizer que a dimensão do engajamento sociopolítico, além de silenciada, encontra-se encoberta, já que, nos documentos, é possível detectar trechos onde aparecem elementos como reflexão e criticidade, conforme se vê no excerto: “Objetiva-se, assim, colaborar para que se construa uma comunidade docente engajada na discussão da prática pedagógica, tendo como alicerce orientador a reflexão crítica do processo de ensino-aprendizagem” (UFLA, 2010, p. 17).

Apesar de a expressão *reflexão crítica* ter despontado nesse trecho, a maioria expressiva dos documentos evidenciam a educação numa perspectiva

tecnicista e apontam a UFLA numa ótica empresarial. Nesse contexto, Silva (2005, p. 81) nos revela que “[...] numa era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista”.

Ao longo de ambos os registros institucionais, está explicitada a preocupação com a capacitação de docentes nos âmbitos de doutorado, pós-doutorado, educação a distância e pedagógico, mas não há qualquer menção à questão do engajamento sociopolítico. A inclusão desse aspecto é descartada mesmo na capacitação pedagógica, que é vista pela instituição como passível de ser realizada por meio da aplicação de técnicas, haja vista que uma das ações elencadas visando à melhoria da qualidade do ensino é “preparar cursos de práticas pedagógicas com o auxílio dos docentes do Departamento de Educação” (UFLA, 2010, p. 65). Sobre esses cursos sugeridos pelos departamentos pedagógicos das universidades em função de remediar a defasagem didático-pedagógica dos professores, Behrens (2007, p. 440-441) aponta que:

Num primeiro momento, as instituições educacionais procuram ofertar os cursos e as palestras estanques, principalmente no início do ano letivo, mas poucas são as instituições que desenvolvem um programa contínuo de formação de professores. Acreditam que estes momentos isolados resolvem esta problemática. No entanto, a experiência vivenciada por trinta anos com os professores universitários permite afirmar que os pequenos e poucos encontros não subsidiam o preparo e a mudança da prática pedagógica.

Negligenciar o engajamento sociopolítico como aspecto da formação docente é entender a qualificação do professor em termos de treinamento e capacitação, adjacências que designam um modelo de instrução conservador e tecnicista, que prioriza a transmissão de conteúdos, como já observamos e debatemos na seção anterior. Abrir mão dessa dimensão significa também fechar

os olhos para as mudanças que a sociedade precisa e atestar que só precisamos nos ajustar a ela, uma vez que sem o caráter político, a educação passa a ter a função de conformidade e adaptação.

Silenciar o engajamento sociopolítico na formação docente significa privar os professores do conhecimento não de uma questão apenas. Significa destituir a educação do seu sentido fundamental e impedir os professores de terem acesso a outras inúmeras questões que partem de uma formação crítica e questionadora.

5.5 Relações entre a crise ambiental e suas formas de expressão nas bases curriculares para a formação de professores

Buscando alcançar o terceiro e último objetivo específico traçado, cuja proposta é *estabelecer relações entre a crise ambiental e suas formas de expressão nas bases curriculares para a formação de professores*, nesta seção, trazemos algumas reflexões a respeito de como a conjuntura de crise ambiental se articula com os modos de formação docente predominantes na contemporaneidade. Conforme identificamos na seção 5.3 *Compreendendo o sentido da formação docente no PDI e no PPI da UFLA*, os sentidos atribuídos à formação docente pela UFLA são sentidos que se expressam também em outros contextos universitários do Brasil, nos dando indícios de que essa semelhança se deve ao fato dos âmbitos locais estarem subordinados a circunstâncias culturais, crenças, valores e regras de contextos mais amplos.

Sendo assim, acreditamos que a situação de crise ambiental e seus desdobramentos não está alheia aos problemas identificados nos contextos educativos e nos processos de formação de professores, pelo contrário. A mesma conjuntura que produz a crise ambiental produz também as crises ética, política e econômica, cujos reflexos na educação são inevitáveis, já que essas dimensões estão invariavelmente interconectadas.

Conforme já discutimos no capítulo 3, esse estado de adversidades está diretamente relacionado à epistemologia da racionalidade técnica, que domina o cenário mundial desde a modernidade, tendo se acentuado com as revoluções industriais e propiciado a consolidação do sistema capitalista no mundo. Essa epistemologia se caracteriza pela cisão sujeito/objeto ou cultura/natureza, constituindo um modo fragmentado de enxergar o mundo e o ser humano.

Com a ascensão do capitalismo, a dicotomia cultura/natureza se intensifica, já que, segundo Rezende e Oliveira (2010, p. 5), “a sociedade capitalista passa a incrementar a exploração do trabalho operário desconsiderando os ritmos da natureza circundante”. Ou seja, na medida em que o ser humano começa a explorar os recursos naturais de modo avassalador, sua relação com a natureza, que era de transformação para a sobrevivência, passa a ser de transformação para atender às necessidades da acumulação de capital. É nesse cenário que se instaura a crise ambiental.

Tendo em vista a articulação indissociável entre as relações sociais decorrentes do capitalismo e a crise ambiental, e partindo do entendimento de que sociedade e educação são construídas numa relação dialética, percebemos que a crise ambiental se expressa nas bases curriculares para a formação de professores na medida em que a educação é projetada em função de atender às demandas do capitalismo.

De acordo com Mazzeu (2009), trata-se de uma tendência do início da década de 1990, quando cresceram as demandas por mão-de-obra qualificada para o trabalho em função da reestruturação produtiva. Tendência esta, que se mantém atual, vigorando sob a justificativa de que é preciso formar para o mercado de trabalho, para que este prospere e fortaleça a economia, contribuindo para o desenvolvimento de toda a sociedade. Portanto, cabe às instituições de ensino formar profissionais compatíveis com as exigências do mundo do trabalho, visando que este absorva a mão-de-obra posteriormente.

Caso contrário, corre-se o risco de se arcar com uma legião de profissionais desempregados.

Conforme constatamos na investigação dos sentidos da formação docente para a UFLA, essa tendência de educar para o trabalho corresponde ao modelo pedagógico adotado pelo MEC. Isso se verifica nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica (DCNs), que foram elaboradas com base na Pedagogia das Competências, tendência considerada por Mazzeu (2007) e Ramos (2001) como alinhada aos interesses do capitalismo. Verificamos também que esse modelo do MEC acaba sendo imposto às Instituições de Ensino Superior, uma vez que, para ter seus cursos de graduação autorizados e reconhecidos, as IES precisam seguir o disposto nas DCNs e no Instrumento de Avaliação de Cursos de graduação presencial e a distância.

Sobre esse modelo pedagógico adotado pelo MEC a partir da reforma educacional que se iniciou na década de 1990, Mazzeu (2009, p. 2) esclarece que:

[...] a reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral, e na formação do professor em particular, deve ser compreendida como uma estratégia política de reforma do Estado no plano institucional e econômico-administrativo. A finalidade última de tal estratégia consiste na adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista no que se refere ao modo de produção e ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital.

A reforma à qual Mazzeu (2009) faz referência contou ainda com a colaboração de organismos internacionais, como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), cujas recomendações e propostas para a educação

nos países em desenvolvimento também são notadamente voltadas para atender às demandas dos setores produtivos.

A interferência desses órgãos multilaterais no projeto educacional brasileiro afetou consideravelmente as bases curriculares para a formação de professores. As recomendações do Banco Mundial para que a formação inicial fosse realizada em menor tempo, priorizasse os aspectos pedagógicos e práticos, ocorresse em nível superior e fosse complementada pela formação continuada por meio de cursos de capacitação e atualização em serviço (MAZZEU, 2009) faz-se presente na LDEBEN, publicada em 1996. Também é contemplada na referida lei a recomendação do mesmo órgão para a adoção da educação a distância tanto na formação inicial quanto na continuada.

A partir dessas recomendações, Mazzeu (2009, p. 6) identifica que o discurso do Banco Mundial para a formação docente - adotado como o discurso oficial pelo MEC - “[...] propõe o modelo da *profissionalização* pautado pela *formação reflexiva* e pela *competência*”. A formação reflexiva se refere a um modelo essencialmente calcado na reflexão sobre a prática, em que os conhecimentos científicos e disciplinares são relegados a um segundo plano. Já a noção de competência, cujos valores e implicações já discutimos na seção 5.3.3 *Análise e discussão das categorias e sentidos identificados*, consiste numa habilidade desejada ao trabalhador para que seja capaz de atuar eficazmente frente aos novos desafios que o mundo industrial, globalizado e competitivo exige.

Sendo assim, a *ação* e a *competência* estão nas bases epistemológicas para a formação de professores no Brasil, regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 01/2002, que institui as DCNs (BRASIL, 2002b). É a partir dessas categorias que são pensados e definidos “os objetivos, os conteúdos, as concepções de aprendizagem e as metodologias implicadas na formação docente” (MAZZEU, 2009, p. 12). Esse projeto curricular tem sido duramente

criticado por pesquisadores como Dias-da-Silva (2005), Facci, Leonardo e Silva (2010) e Mazzeu (2009), que apontam a fragilidade e o esvaziamento da formação docente, visto que esta se encontra subjugada à contingência da prática.

Tais pesquisadores enfatizam ainda que, entre as consequências lamentáveis da prevalência desse paradigma no âmbito da formação docente estão a “desprofissionalização dos professores” (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 385), “o ajuste da educação às exigências do capital” (FACCI; LEONARDO; SILVA, 2010, p. 221) e a “impossibilidade de uma reflexão crítica e efetiva sobre a realidade educacional” (MAZZEU, 2009, p. 14).

Por fim, concluímos que esse modelo curricular, na medida em que preconiza a adaptação em detrimento da emancipação, configura-se como a própria crise ambiental se manifestando no âmbito da educação. Seja devido à cisão teoria/prática, que evidencia a prevalência do paradigma cartesiano, ou mesmo devido à subordinação a interesses econômicos de órgãos internacionais, a crise ambiental se faz cada vez mais presente em todos os âmbitos da realidade social. Mas, ainda bem que a realidade social não é ordenada, regular e previsível, ela é complexa, multifacetada e passível de ser transformada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.
Paulo Freire

Diante das reflexões tecidas acerca da formação docente na UFLA, é necessário reiterar que os resultados discutidos são produtos de análises de documentos institucionais e não podemos deixar de considerar que documentos são declarações de intentos. Portanto, mais do que afirmar que os registros documentais correspondem às práticas institucionais cotidianas, faz-se necessário ponderar que, por meio de nossa pesquisa, não é possível fazer inferências dessa natureza.

Foge ao nosso alcance e aos nossos objetivos investigar o que de fato se materializa na realidade prática da UFLA. Entretanto, trabalhar com intenções e planejamentos é trabalhar também com uma dimensão da realidade, a realidade projetada e idealizada, que constitui o âmbito da intencionalidade inerente a toda e qualquer consciência. Nesse sentido, cabe destacar o caráter teleológico da ação humana, destacada por Marx como a antecipação, na consciência, do resultado da ação. Qualquer ação humana, antes de se concretizar na realidade material, é idealizada (KONDER, 1992). Isso indica que as declarações de intentos, tal como aparecem nos documentos institucionais investigados, constituem uma realidade relevante da UFLA.

Entendemos que, se por um lado, voltar o olhar para documentos oficiais, cujo pertencimento ideológico e epistemológico denota perspectivas do currículo oficial da instituição, constitui uma limitação de nossa pesquisa por não trazer argumentos vivenciais, por outro ângulo, esse olhar mais atento e cuidadoso para os registros nos oferece uma perspectiva diferenciada e pouco

explorada no âmbito da educação, capaz de complementar as diversas abordagens e estudos focados na realidade empírica, que constituem a grande maioria das investigações nesse campo de estudos. Ademais, não podemos perder de vista que documentos são expressões humanas e traduzem a dimensão histórica à qual estão submetidos os professores e professoras no exercício da docência. Sendo assim, os pressupostos epistemológicos que embasam os documentos são os mesmos que alicerçam as práticas pedagógicas de modo geral.

Nossa investigação acerca dos sentidos da formação docente para a UFLA, dos elementos silenciados e da manifestação da crise ambiental nos currículos de formação de professores tomando como base referenciais histórico-críticos nos conduziu ao exame de documentos institucionais da UFLA e do MEC, a fim de alcançarmos uma compreensão possível. Os resultados evidenciaram que as bases epistemológicas para a formação docente na UFLA são as mesmas expressas nas DCNs e apresentam cunho conservador, sendo fundadas na dimensão do fazer prático e no conceito de competência.

Desde um ponto de vista crítico, esse modelo se mostra muito controverso, tendo em vista que desvaloriza a importância dos saberes científicos na formação docente e vislumbra formar o profissional que o sistema capitalista valoriza, ou seja, flexível, eficiente e ajustado ao sistema. Essa questão nos preocupa profundamente porque não concordamos com o sistema do modo como se apresenta, fundado numa economia capitalista e numa política neoliberal, em que a exploração dos mais suscetíveis, as desigualdades multifatoriais e a injustiça social são naturalizadas sob o discurso da liberdade, cidadania e democracia. Portanto, não concordamos com uma formação com vistas ao ajustamento a esse sistema perverso ao invés de lutar por sua transformação.

Outro ponto que nos preocupa é que essa formação conservadora acaba

servindo de referência para os educandos. Em pesquisas realizadas com docentes da educação superior, Behrens (2007, p. 440) constatou que “[...] o professor é influenciado pelo paradigma da sua própria formação, mas que a concepção ou tendência pedagógica que caracteriza a ação docente pode ser modificada ao longo de sua trajetória profissional.” Essa possibilidade de mudança é uma boa notícia, tendo em vista que a política educacional das DCNs, que serve de parâmetro para a formação docente nas IES brasileiras, foi projetada a partir de interesses de órgãos representativos do sistema econômico internacional (Banco Mundial, UNESCO, OIC, CEPAL etc.).

O fato da epistemologia que alicerça a formação docente no âmbito do MEC constituir-se como norma para as IES de todo o Brasil é uma questão, no mínimo, embaraçosa. Isso porque tolhe a autonomia das universidades, atributo que lhes é intrínseco e indispensável, se pensarmos que, no seu sentido pleno, a universidade se configura como “[...] um todo que agrega uma diversidade de campos do saber, ou seja, uma unidade na diversidade, tendo como uma de suas principais características a autonomia acadêmica, didática, administrativa e de gestão” (PAULA, 2003, p. 53).

Segundo Chauí (2001), a universidade, no contexto das políticas neoliberais brasileiras que, no âmbito educacional, converte a educação de direito em serviço, transforma-se numa organização administrada pelo Estado. Especialmente em se tratando das universidades públicas, a autonomia passa a ser entendida como capacidade de autogerenciamento e captação de recursos a partir de parcerias com órgãos privados, já que precisa satisfazer as metas e os indicadores impostos pelo Estado. De modo semelhante, Paula (2003) também problematiza a deturpação da ideia de autonomia nos espaços universitários:

Há uma desfiguração do conceito clássico de autonomia universitária, crescentemente confundido com autonomia financeira da universidade diante do Estado, sendo as universidades públicas cada vez mais impelidas a captarem

recursos junto ao mercado e ao setor privado. Paradoxalmente, o Estado, o MEC e as agências de fomento à pesquisa intervêm com força crescente nas instituições de ensino superior, através do sistema de avaliação externa, ferindo os princípios de identidade e de autonomia, que sempre caracterizaram historicamente as universidades (PAULA, 2003, p. 54).

Nesse sentido, a autonomia acadêmica, didática, administrativa e de gestão, que constitui o bojo da ideia de universidade, é pervertida em autonomia financeira (PAULA, 2003), configurando uma contradição expressa numa inversão de valores, já que a única forma de dependência que a universidade pública deveria ter para com o Estado é a financeira. Isso porque, no art. 55 da LDBEN, está indicado que “caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas” (BRASIL, 1996).

Essa inversão de valores é típica da sociedade capitalista e neoliberal, em que a educação é inserida na lógica do capital e “a formação transformada, em treinamento, volta-se cada vez mais estritamente para o mercado de trabalho, perdendo o sentido de formação integral do homem para a vida e para a construção de cidadania participativa” (PAULA, 2003, p. 54).

Entendemos que um agravante desse processo de perda da autonomia das universidades é que, estando pedagogicamente subordinadas ao paradigma estatal, elas acabam reproduzindo um modelo único de formação, o que contribui para uma homogeneização dos processos formativos e dos espaços educativos. Com isso, as universidades tendem a um empobrecimento cultural e teórico, perdendo seu sentido de “unidade na diversidade” e sua identidade como locus privilegiado de multiplicidade e liberdade intelectual, cultural e artística. Portanto, sem autonomia, todas essas possibilidades e potencialidades da universidade ficam comprometidas, o que também ameaça a formação dos futuros profissionais que nela ingressam.

Uma vez provida de autonomia, a universidade tem a possibilidade de

repensar sua proposta pedagógica de acordo com princípios críticos e reflexivos, sem que tal projeto tenha a obrigação de visar ao atendimento do que o mercado coloca como prioridade, conforme se evidencia nas políticas do MEC, em especial nas DCNs. Assim, tecer reflexões a respeito da epistemologia que orienta a formação de professores é importante porque a epistemologia se refere ao modo de ler o mundo e isso interfere em toda a vida, em como se relaciona, como se educa, como se interpreta os acontecimentos do cotidiano, de modo a manter o *status* atual das coisas ou a questioná-lo. Por isso, em última instância, tem a ver com as relações de poder e dominação que prevalece na sociedade desigual em que vivemos.

Em meio a todas as problematizações e questionamentos aqui elaborados acerca dos rumos que a educação no Brasil tem seguido, reconhecemos os aspectos positivos que o projeto de reestruturação da educação que se iniciou na década de 1990, a partir de recomendações de órgãos internacionais, incidindo principalmente no ensino fundamental e visando, entre outras ações, à diminuição das taxas de analfabetismo. Pelo bem ou pelo mal, proporcionar a uma população, que não tinha nem condições de escrever o próprio nome, a possibilidade de ler e escrever constitui uma conquista para essas pessoas, face às inúmeras situações de privação por elas sofridas.

Mas, como bem nos lembra Freire, para que a educação constitua um projeto emancipatório, não basta ao educando aprender a ler palavras desprovidas de sentido, cujo nexos não pertence a sua realidade sócio-cultural. Mais do que conseguir ler palavras, é necessário que o educando aprenda a ler o mundo. Sendo assim, “não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 1991, p. 56).

Ademais, a garantia de alfabetização a toda a população, por parte do

Estado, não deve ser considerada um grande feito, mas, antes, uma obrigação, já que na própria Constituição Federal de 1988, em seu art. 6, a educação é reconhecida como direito social (BRASIL, 1988). Apesar de haver uma lei que garanta esse direito, na prática, ele se distorce. Nossa sociedade vive um período extremamente delicado em que as diversas violências que a constituem permanecem num plano simbólico, são invisibilizadas pelo discurso dominante. Mesmo a crise ambiental, da qual tanto se fala nas mídias, é tratada, via de regra, como crise ecológica, denotando um sentido ligado puramente à natureza “verde”. Suas raízes como processo decorrente do modelo de exploração do capital permanecem no plano do invisível.

Diante desse panorama, que evidencia a crise ambiental como desdobramento da dinâmica econômica da sociedade capitalista, que, por sua vez abarca todas as esferas sociais e transforma tudo, inclusive a educação, em mercadoria, o que pensar? Diante da perversidade do sistema capitalista que, mediante o discurso liberal, naturaliza as desigualdades sociais e prega a adaptação dos sujeitos, inclusive por meio da educação, o que propor?

Primeiramente, propomos que continuemos na luta por uma formação docente crítica e reflexiva e que não percamos o ânimo e a motivação de passar nossa mensagem adiante. Sabemos que, embora a tendência atual de educação seja voltada para o mercado, há inúmeros educadores e educadoras com espírito crítico e problematizador que têm feito a diferença nos seus âmbitos de atuação. Além disso, como já discutimos no capítulo 3, embora o modelo hegemônico de ciência e educação prevaleça, é necessário sempre lembrar que ele não é exclusivo. Muitas outras realidades epistemológicas, mesmo que de forma encoberta ou silenciada, coexistem.

Propomos também que não nos esqueçamos de que a realidade não é perene, imutável, tampouco mecânica e previsível, como propunha o modelo newtoniano-cartesiano. Ela se transforma a todo momento e é histórica. E quem

faz a história somos nós. Isso significa que sempre é possível fazer um futuro diferente do presente, mas é por meio de nossa ação hoje que podemos transformar o amanhã. E, por fim, propomos que cultivemos (ou que não percamos) nossa dimensão utópica, necessária a qualquer pessoa que de fato se dedica à transformação da sociedade, já que, por meio da utopia, as transformações se realizam no plano intencional. Como nos diz Lispector (1998, p. 39), em seu memorável *A hora da estrela*, descrevendo a miserável e sonhadora Macabéa: “ela acreditava em anjos e, porque acreditava, eles existiam”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. 190 p.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 254 p.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005. 261 p.

BARBOSA, V. **Da ética da libertação à ética do cuidado**: uma leitura a partir do pensamento de Leonardo Boff. São Paulo: Porto de Ideias, 2009. 200 p.

BECK, U. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Ed. 34, 2010. 367 p.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 439-455, 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2742/2089>>. Acesso em: 3 jun. 2013.

BOCK, A. M. B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-35.

BOFF, L. **Antropoceno**: uma nova era geológica. São Paulo: Ecodebate, Cidadania & Meio Ambiente, 2011. Disponível em: <<http://www.ecodebate.com.br/2011/01/18/o-antropoceno-uma-nova-era-geologica-artigo-de-leonardo-boff/>>. Acesso em: 13 maio 2013.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F. Educação superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do Reuni: avanços e controvérsias. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 22, n. 39, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4584/4345>>. Acesso em: 4 jan. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 9 jun. 2013.

_____. **Decreto nº 4.281**, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 2002a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm>. Acesso em: 18 nov. 2012.

_____. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 7 jan. 2013.

_____. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 9 jan. 2013.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 7 jan. 2013.

_____. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**, de 9 de abril de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/0102formprof.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2/2002**, de 4 de março de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal eletrônico do Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 maio 2013.

_____. **Reestruturação e expansão das universidades federais - REUNI**: diretrizes gerais: plano de desenvolvimento da educação. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2011**, resumo técnico. Brasília, 2013. 114 p. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

_____. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação**. Brasília, 2006. 119 p. Disponível em:
<<http://www.uesb.br/cpa/downloads/leituras/INSTRUMENTO%20DE%20AVALIACAO%20DE%20CURSOS%20DE%20GRADUACAO.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2013.

_____. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**. Brasília, 2012. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf>. Acesso em: 9 maio 2013.

BUBER, M. **Eu e tu**. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2001. 150 p.

CALOMARDE, J. V. **Marketing ecológico**. Madrid: Pirâmide y ESIC, 2000. 379 p.

CANABARRO, C. L. **A crise ambiental e a modernidade**: alguns aportes teóricos para a formação de educadores ambientais críticos. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, 2011.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982. 447 p.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. Disponível em:
<http://nuredam.kinghost.net/files/documentos_mec/IdentidadesdaEducacaoAmbientaBrasileira.pdf#page=27>. Acesso em: 19 fev. 2013.

CARVALHO, I. C. M.; GRÜN, M. Hermenêutica e educação ambiental: o educador como intérprete. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. Disponível em:
<http://www.isabelcarvalho.blog.br/pub/capitulos/hermeneutica_edu.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2011.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Ed.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAKUR, C. R. S. L. Profissionalização docente: a necessária valorização do papel de professor. In: OLIVEIRA, M. L. (Org.). **(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 111-119.

CHAUÍ, M. S. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000. 424 p.

_____. A universidade hoje. In: _____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001. p. 175-203.

CHAVES, V. L. J.; MENDES, O. C. REUNI: o contrato de gestão na reforma da educação superior pública. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24.; CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO, 3., 2009, Vitória. **Anais...** Vitória: ANPAE, 2009. Disponível em:
<http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/352.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2013.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T.; CODO, W. (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1997. p. 58-75.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Tabela de áreas de conhecimento**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_072012.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2013.

COSTA, G. L. M.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 727-750, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n2p727/22228>>. Acesso em: 24 maio 2013.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: _____. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 37-68.

CRUZ, R. M. Trabalho docente, modo degradado de funcionamento institucional e patologias do trabalho. In: SOUZA, M.; MARTINS, F.; ARAÚJO, J. N. G. (Ed.). **Dimensões da violência: conhecimento, subjetividade e sofrimento psíquico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 207-222.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. São Paulo: Editora 34, 2000. v. 1, 95 p.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9763/8995>>. Acesso em: 30 maio 2011.

_____. Professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeu incompetente. **Caderno CEDES**, Brasília, v. 19, n. 44, p. 33-45, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 maio 2013.

DOWBOR, L. **A reprodução social**: propostas para uma gestão descentralizada. Petrópolis: Vozes, 1998. 446 p.

FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, R. G. D. O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. **InterMeio**, Campo Grande, v. 16, n. 31, p. 216-237, 2010. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/31/31%20Artigo_14.pdf>. Acesso em: 20 maio 2013.

FÉRRIZ, J. L. S. A responsabilidade como princípio para uma ética da relação entre ser humano e natureza. **VEREDAS FAVIP - Revista Eletrônica de Ciências**, Campina Grande, v. 1, n. 2, p. 18-23, 2008.

FIGUEIREDO, L. C. M.; SANTI, P. L. R. **Psicologia**: uma (nova) introdução. São Paulo: EDUC, 2005. 98 p.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149 p. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991. 144 p.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 165 p.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. Disponível em:
<http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. 218 p.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2013.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. 480 p.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** São Paulo: UNESP, 1991. 177 p.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. A educação de professores e a política de reforma democrática. In: GIROUX, H. A. (Ed.). **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 195-212.

GOERGEN, P. Teoria e ação no GT educação ambiental da ANPED: partilhando algumas suspeitas epistemológicas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 5, n. 2, p. 9-30, 2010.

GOMES, C. A.; PEREIRA, M. M. A formação do professor em face das violências das/nas escolas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a1039136.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2013.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papirus, 1996. 120 p.

_____. Outridade da natureza na Educação Ambiental. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

GUDYNAS, E. Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo. **América Latina em Movimento**, Quito, n. 462, p. 1-20, 2011.

GUIMARÃES, J. M. M.; ALVES, J. M. Formação de professores na área de educação ambiental: uma análise dos anais da ANPED: 2009-2011. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 7, n. 1, p. 49-66, 2012.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. Disponível em: <http://nuredam.kinghost.net/files/documentos_mec/IdentidadesdaEducacaoAmbientaBrasileira.pdf#page=27>. Acesso em: 19 fev. 2013.

_____. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Org.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf#page=24>>. Acesso em: 1 jun. 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 102 p.

JACOBI, P. R. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189-205, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

_____. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a07v31n2.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2013.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 141 p.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006. 257 p.

LÉDA, D. B.; MANCEBO, D. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v34n01/v34n01a04.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2013.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002. 240 p.

LEHER, R. Um novo senhor da educação?: a política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/23657956/1112812656/name/Leher-Um+novo+senhor+da+educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2013.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 87 p.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Org.). **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf#page=24>>. Acesso em: 1 jun. 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997. 350 p.

MAZZEU, L. T. B. A pedagogia histórico-crítica como expressão teórica do marxismo na educação e a crítica à formação por competências. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, n. 23, p. 45-53, 2007. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/168/151>>. Acesso em: 24 maio 2013.

_____. A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011. 1093 p.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. Da inteligência parcial ao pensamento complexo: desafios da ciência e da sociedade contemporânea. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 19, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/2175-7984.2011v10n19p41/19592>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. Desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-29.

_____. **Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007. 407 p.

_____. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In: _____. **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002. p. 83-107.

MONTEIRO, B. A. P. **Ações colaborativas entre museus, centros de ciência e tecnologia e a sala de aula: seu papel na formação inicial de professores de ciências e química**. 2011. 301 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MORAES, J. R. Metodologia transversal na educação formal: reunindo os fios da meada. In: CATALÃO, V. L.; RODRIGUES, M. S. (Org.). **Água como matriz ecopedagógica: um projeto a muitas mãos**. Brasília: [s.n.], 2006. p. 32-42.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-37.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (Ed.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-289.

PÁDUA, J. A. **Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista: 1786-1888.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002. 318 p.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano.** 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 684 p.

PAULA, M. F. A perda da identidade e da autonomia da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo. **Avaliação - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Sorocaba, v. 8, n. 4, 2003. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v08n04/v08n04a04.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2013.

PELIZZOLI, M. L. **Correntes da ética ambiental.** Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <<http://www.curadores.com.br/site/arquivos/microsoft/CORRENTES%20%C3%A9tica%20ambiental%20Vozes.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2012.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 90 p.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTEL, A. O método da análise documental seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2012.

PINTO, A. G. T. **Valnir Chagas.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2009. 165 p. Disponível em: <<http://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2012/05/valnir-chagas.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2013.

PINTO, V. P. S.; ZACARIAS, R. Crise ambiental: adaptar ou transformar?: as diferentes concepções de educação ambiental diante deste dilema. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 39-54, 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2011/10/Artigo-02-14.2.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2013.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001. 320 p.

REZENDE, V. A.; OLIVEIRA, D. E. R. Capitalismo, relação homem-natureza e educação: reflexões sobre a crise socioambiental. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 4., 2010, Laranjeiras. **Anais...** Laranjeiras: EDUCONUFS, 2010. Disponível em: <http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_02/e2-239.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2013.

RODRIGUES, J. N.; GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica na formação do educador: uma pedagogia transformadora. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt22>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

ROLNIK, S. Cidadania e alteridade: o psicólogo, o homem da ética e a reinvenção da democracia. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p. 157-176.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano 1, n. 1, 2009. Disponível em: <http://rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2012.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SANTOS, B. S. Introducción: las epistemologías del Sur. In: FUNDACIÓN CIDOB. **Formas-otras: saber, nombrar, narrar, hacer**. Barcelona, 2011. p. 9-22. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2013.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, Brasília, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2012.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. 532 p.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000. 174 p.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2012.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 160 p.

SEVERINO, A. J. A relevância social e a consistência epistêmica da pesquisa em educação: alguns subsídios para se avaliar a pesquisa em educação ambiental. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 9, n. 16/17, p. 10-16, 2001.

SGUISSARDI, V. (Org.). **Universidade brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009. 341 p.

SILVA, L. R. C. et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2012.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 154 p.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_06_leonor_maria_tanuri.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TONEGUTTI, C. A.; MARTINEZ, M. **A universidade nova, o REUNI e a queda da universidade pública**. Brasília: InformANDES, 2007. Disponível em: <http://executivamess.files.wordpress.com/2011/06/artigo_reuni_v_04092007.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2013.

TRISTÃO, M. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 251-264, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Memórias de uma evolução: relatório de gestão 2004-2012**. Lavras, 2012. Disponível em: <<http://ufla.br/relatoriogestao2004-2012/>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2011-2015**. Lavras, 2010. Disponível em: <<http://www.ufla.br/wp-content/uploads/2011/03/res0272011pdi.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2012.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional - PPI**. Lavras, 2006. 38 p.

VELLOSO, R. V. Desafios para a formação de professores nas universidades públicas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 427-439, 2012. Disponível em:
<<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/288/210>>. Acesso em: 25 maio 2013.

VIEIRA, A. M. **Currículo em ação**: implicações na construção de uma escola democrática. 2009. 214 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009. Disponível em:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/tcurriculo_esc_democratica.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

VIEIRA, P. F. Apresentação. In: LEFF, E. (Ed.). **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 9-15.

VILCHES, A.; GIL-PÉREZ, D. El antropoceno como nuevo periodo geológico y oportunidad de construir un futuro sostenible. **Boletín Biológica**, Buenos Aires, n. 22, 2011. Disponível em:
<[http://www.boletinbiologica.com.ar/pdfs/N22/Vilches\(Aportes22\).pdf](http://www.boletinbiologica.com.ar/pdfs/N22/Vilches(Aportes22).pdf)>. Acesso em: 13 maio 2013.

VILCHES, A.; PRAIA, J.; GIL-PÉREZ, D. O antropoceno: entre o risco e a oportunidade. **Educação: Temas e Problemas**, Évora, ano 3, n. 5, p. 41-66, 2008. Disponível em:
<<http://www.uv.es/vilches/Documentos/O%20ANTROPOCENO%202008.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2013.

WOLKMER, M. F. S.; PAULITSCH, N. S. Ética ambiental e crise ecológica: reflexões necessárias em busca da sustentabilidade. **Veredas do Direito**, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, p. 211-233, 2011. Disponível em:
<<http://www.domhelder.edu.br/revista/index.php/veredas/article/view/222/192>>. Acesso em: 11 dez. 2012.

WOZNIAK, F.; NOGARO, A. A formação do docente universitário em questão. **Perspectiva**, Erechim, v. 35, n. 132, p. 135-146, 2011. Disponível em: <http://www.uricer.edu.br/new/site/pdfs/perspectiva/132_239.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2013.