

## **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS CONTEXTOS FORMATIVOS NA TRANSIÇÃO DE PARADIGMAS**

TRISTÃO, Martha – UFES – martha@npd.ufes.br

GT: Educação Ambiental / n.22

Agencia Financiadora: Sem Financiamento

### **Apresentação**

Na atualidade, vivemos um processo de transição paradigmática da modernidade para a pós-modernidade, que não se traduz em uma delimitação das tendências marcantes da formação dos profissionais da educação, não há entre essas duas correntes nem mesmo uma marca que define o início de uma ou de outra. Observamos, sim, uma noção do paradigma dominante, “[...] que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e por suas regras metodológicas” (SANTOS, p. 61, 2000), prevalecendo na ciência moderna e influenciando a educação, a Educação Ambiental e os contextos de formação.

Para Santos (2000), esse é um paradigma em crise, resultado das condições sociais e teóricas da contemporaneidade. O surgimento de um paradigma emergente apontado pelo autor é concebido por meio da relação entre o conhecimento científico (conhecimento prudente) e o conhecimento social (para uma vida decente). Essa é uma tendência em total consonância com o movimento da Educação Ambiental, com o conhecimento ético, com uma preocupação com a vida e com o futuro do planeta.

Acredito, como alguns autores, que não estamos vivendo momentos nem de ruptura nem de continuidade cronológica com o paradigma moderno ou pós-moderno. Estamos no movimento entre conflitos e contradições, entre um pensamento e outro, já que vivemos em ambos ruptura e continuidade. Alguns autores consideram que essa era já emerge como pós-moderna e é marcada pela imprevisibilidade, pela rapidez, pela realidade virtual, pela cultura televisiva e por uma linguagem imagética. Morin (1977) convida-nos a pensar a complexidade desse tempo e confere-lhe uma característica nova: é necessário juntar, ligar o que esteve disjunto e fazer uma leitura multidimensional para analisar os contextos das complexas realidades.

Nesse cenário, um processo educativo comprometido com a sustentabilidade e a participação pode formar pessoas capazes de entender e de conduzir bem essa transição. Aí

insere-se a Educação Ambiental emancipatória e transformadora, incluindo os processos formativos.

O enfoque dado aqui abordará questões específicas sobre formação de professores e sua profissionalização, articulando as principais tendências que vêm marcando a profissão docente com as principais vertentes das práticas da Educação Ambiental nessa transição paradigmática. A delimitação deste estudo passa pelo argumento de que as concepções de conhecimento, de educação e de formação repercutem nas práticas discursivas vivenciadas pelos/as professores/as e educadores/as.

As contribuições que trago aqui, então, foram engendradas a partir de análises e de interpretações de pesquisas que realizei sobre formação em Educação Ambiental e são complementares àquelas desenvolvidas nos Grupos de Trabalhos sobre Formação em Educação Ambiental e sobre Educação Ambiental na formação de professores/as, ocorridos durante o V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental (3 a 6/11/2004) e o V Congresso Ibero- Americano de Educação Ambiental (5 a 8/04/2006) respectivamente.

Considero também para esta análise os movimentos de institucionalização das políticas de formação da Educação Ambiental, a legislação sobre formação dos/as profissionais da educação em geral, a legislação da Educação Ambiental, as reivindicações, discussões e debates realizados nesses GTs, como importantes contextos de ruptura e de continuidade de algumas tendências nessa transição paradigmática.

### **Uma interpretação da confluência entre as tendências da formação docente e as vertentes da Educação Ambiental na atual crise de paradigmas**

Carvalho, J. M. (2004) argumenta que o paradigma dominante e emergente (moderno e pós-moderno) marca na atualidade as tendências da profissionalização do/a professor/a. Para a autora, o paradigma da modernidade é compreendido por três tendências, e o paradigma da pós-modernidade ou de tendências que fazem críticas ao paradigma da modernidade é compreendido por uma tendência, como um projeto ainda em gestação.

O professor como profissional competente, o professor como profissional reflexivo e o professor como profissional orgânico-crítico marcam a corrente em consonância com o pensamento moderno; o professor como profissional pós-crítico, com o pensamento pós-

moderno. Essas quatro tendências serão analisadas e articuladas com as vertentes que marcam o pensamento e a busca de identidades para as práticas da Educação Ambiental, que hoje compreendemos situadas entre a tradicional, a crítica e a pós-crítica. A intenção não é delimitar fronteiras, classificar ou rotular as diversas práticas e tendências, mesmo porque não vamos encontrar nenhuma em seu estado puro, haja vista que ora uma tendência se apresenta na outra, ora todas se apresentam em uma única.

Essas tendências representam diferentes perspectivas do pensamento sócio-histórico e filosófico e, obviamente, o projeto de formação de professores/as em Educação Ambiental está incluso.

Segundo Carvalho, J. M. (2004), o professor como profissional competente afina-se com o tecnicismo (neopositivismo) e o neoliberalismo (competência como alternativa à qualificação, recursos humanos das grandes corporações capitalistas) e tem uma grande influência nos repertórios interpretativos das políticas neoliberais. Essa noção parece considerar as competências e habilidades desvinculadas das dimensões do lugar, de uma inserção no meio ambiente, de tempo e espaço. Poderíamos associá-la a uma concepção pragmática e utilitarista da Educação Ambiental, deslocada do contexto histórico-social, com uma prática educativa despolitizada das questões ambientais e com a confiança de que a formação se constrói por acumulação (cursos, conhecimentos de técnicas) para um *comportamento ecologicamente correto*.

Como alerta Santos (2000, p. 64), *O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar*. Ou seja, a idéia passa pelo domínio de técnicas na formação e o domínio da natureza no desenvolvimento.

O/A professor/a como profissional reflexivo, de acordo com Carvalho, J. M. (2004) tem sua confluência com o vitalismo e o pragmatismo de John Dewey: devemos dar mais importância às conseqüências e efeitos da ação do que a seus princípios e pressupostos, o critério da verdade deve ser encontrado nos efeitos e conseqüências de uma idéia, em sua eficácia, em seu sucesso. A grande referência dessa tendência encontra-se no pensamento de Donald Shön que, embora faça uma crítica à racionalidade técnica, não supera o pragmatismo de Dewey, ao reafirmar as competências profissionais e ao considerar a

prática pedagógica como o único e principal lócus da formação. Concentra-se na reflexão-na-ação (simulação da prática do/a professor/a), ou seja, pensar o que fazem enquanto fazem, para interferir na ação em movimento e repensar as estratégias.

Essa tendência que considera a prática pedagógica fundamental para a formação do/a professor/a reflexivo/a e pesquisador/a não a articula com outros contextos formativos, como a formação inicial ou mesmo, o contexto político. Está afinada com a abordagem tradicional da Educação Ambiental apontada por Guimarães (2004), que foca a realização da ação educativa na terminalidade da ação, compreendendo ser essa terminalidade o conhecimento retido e, no caso da formação de professores/as, a supervalorização da prática em detrimento dos fundamentos norteadores da política e da ética. Essa lógica entende a sociedade e a escola como resultado da soma de elementos e de indivíduos e não como um sistema com sua dinâmica complexa em que a soma das partes não expressa as qualidades emergentes do todo. Com isso, corre-se o risco de só apreender o todo desses sistemas a partir de certas imposições, ou seja, as perdas e o empobrecimento que Morin (1977) atribui a *sujeições e restrições* às partes, que todo sistema possui.

Uma característica dessa tendência, denominada *educação ambiental convencional*, apontada por Loureiro (2004, p. 80), que marca as práticas da educação ambiental, são as vivências de sensibilização que, muitas vezes, têm uma ênfase grande na mudança de comportamento pessoal, com enfoque na dimensão individual, negligenciando [...] *a ação coletiva e à problematização e transformação da realidade de vida, despolitizando a práxis educativa*.

Essa tendência tradicional ou convencional da educação ambiental e da formação privilegia o aspecto cognitivo e prático do processo educativo, acredita que o conhecimento reflexivo do/a professor/a isolado sobre sua prática pedagógica irá repercutir sobre sua ação educativa, na escola e na sociedade. Nesse caso, é mais considerada no processo de aprendizagem a racionalidade cognitiva e instrumental do que a emoção, o conhecimento é reduzido à reflexão, sem considerar a prática socioambiental, a unidimensionalidade, em detrimento da multidimensionalidade, a objetividade com ênfase no individualismo, em detrimento da formação da subjetividade, da ação coletiva e/ou da inserção política.

O professor como profissional orgânico-crítico, em suas relações com o neomarxismo de Gramsci, relaciona-se com a teoria crítica que vem marcando a identidade da Educação

Ambiental emancipatória defendida por vários autores (Carvalho, I. , Loureiro, Guimarães, Layrargues entre outros). Segundo Carvalho, I. (2004) a teoria crítica é bastante diversa e baseia-se em vários teóricos, mas o que existe em comum é o princípio de fortalecer aqueles sem poder por meio da transformação socioambiental, minizando as desigualdades e as injustiças sociais e ambientais.

Essa tendência, denominada de Educação Ambiental crítica ou transformadora, transforma a pedagogia em uma prática política, como sugere Giroux (2003), com uma cooperação entre educadores/as e outros sujeitos culturais engajados na lutas sociais e ambientais, criando espaços críticos de aprendizagem dentro e fora da escola, buscando a união com movimentos sociais organizados. Assim, as mudanças não ocorrerão de cima para baixo, mas com a participação dos/as professores/as que estão diretamente ligados/as à realidade. As propostas curriculares, as mudanças e transformações educativas dependem daqueles e daquelas envolvidos/as com seu cotidiano. O engajamento dos/as professores/as nos processos políticos de decisão intervém no seu fazer pedagógico e pode ser considerado como contexto valioso de formação, também como possibilidade de construção de novas formas de compreender e viver a relação saberes e fazeres, teoria e prática.

No Brasil, esses ideais foram constitutivos da educação popular, e o grande mentor foi o filósofo da educação Paulo Freire, com a idéia central de educar para transformar e com sua teoria da educação como prática de liberdade. Os princípios e as práticas da educação popular tiveram grande influência na construção histórica da Educação Ambiental a partir dos anos 80, pois romperam com a tendência tradicional de uma concepção tecnicista da educação, difusora e repassadora de informação e de conhecimento. Freire, na difusão da pedagogia crítica, convida a educação a assumir a mediação na construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos, a educação imersa na vida, na história e nas questões urgentes de nosso tempo.

A Educação Ambiental crítica encontra aporte nessa tendência pelos seus pressupostos teóricos e metodológicos, trazendo a sua especificidade, como alerta Carvalho, I. (2004, p. 17), [...] *da prática educativa ambientalmente orientada*, de processos educativos que compreendam a interdependência entre sociedade-natureza e intervenhaM nos problemas e conflitos socioambientais. Essa práxis educativa em que a conscientização é compreendida como uma reflexão-ação, supera os ideais de conscientização ecológica do ambientalismo

dos anos 70, em que práticas educativas eram instrumentos de suas ações, com a idéia central de “conhecer para preservar”; propõe uma mudança de valores e de atitudes na formação dos sujeitos por meio do seu engajamento ativo. A militância aqui poderia ser considerada um contexto ativo de formação desses/as educadores/as, com uma leitura crítica, problematizada e contextualizada da realidade educativa e socioambiental estudada. Tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico é uma síntese expressiva dessa tendência. Cabe aqui a responsabilidade sobre o conteúdo do que ensinam, como ensinam e o que movimenta suas lutas, superando dicotomias entre a teoria e a prática, o pessoal e o coletivo, o local e o global.

A tendência do professor como profissional pós-crítico é expressa pelas correntes sociofilosóficas do pós-estruturalismo e do pós-modernismo. Vale esclarecer que não há uma relação concorrente ou antagônica com a tendência de formação do profissional crítico ou da educação ambiental crítica e transformadora, mas complementar. Essa tendência também traz em sua marca a dimensão ético-política, mas insere o/a professor/a como profissional, atuando em um cenário longe de um rótulo, em um terreno mais incerto, em uma pedagogia da incerteza, compreendido em sua incompletude (CARVALHO, J. M. , 2004).

Diríamos que, na educação de modo geral e nos pensadores e teóricos de currículo, encontramos no Brasil alguns adeptos dessa tendência da pedagogia da incerteza. Na tentativa de associar o currículo vivido com o cotidiano escolar, os fundamentos da metodologia de pesquisa do/no/com o cotidiano escolar passam a ser compreendidos como espaço de enredamentos. Tanto a vida como o conhecimento são relacionados com a metáfora da rede. Essa abordagem considera a subjetividade, as relações intersubjetivas e a fundamentação como um conhecimento não-linear, fazendo analogia com a metáfora da rede para compreender a vida e o conhecimento, expressando o sentido de entrelaçamento e de interdependência.

A formação em Educação Ambiental, então, passa a ser compreendida como uma rede de contextos que, desde a formação inicial, estendendo-se à vivência, à atuação profissional, à participação em cursos, grupos e eventos, são compreendidos como espaços/tempos de formação.

Nesse sentido, há um prolongamento na formação; parece seguir a fragmentação da educação, definida como atuação das gerações adultas sobre a dos jovens para ficar coextensiva à vida, o que nos remete a pensar em uma formação permanente. A formação, hoje, impõe-se como uma função vital a ser permanentemente exercida. Pineau (2003) convida-nos a pensar a formação como um devir dos protagonistas.

Para o autor, a concepção fixista do permanente é substituída por uma dialética permanente de mudança. Na formação permanente, a mudança e o movimento contínuo é que são permanentes. Esse autor pensa a formação em três movimentos e em dois tempos, criando os conceitos de auto-, hetero- e eco-formação. O emprego desses prefixos, segundo o autor, inscreve-se no movimento *transdisciplinar de tentativa de tratamento da multicausalidade* (PINEAU, 2003, p. 156) em que o individual ou social, o cultural ou ambiental trazem uma forte influência no exercício da função formadora. A autoformação foi o primeiro movimento a aparecer, pela sua característica e pela abordagem autônoma dos protagonistas, evoluindo para uma compreensão de que esses protagonistas, mas estão em permanente relação com as múltiplas relações societárias, nas quais emerge a heteroformação, relacionando o primeiro (auto) com a noite e o segundo (hetero) com o dia. A noite como sendo o espaço/tempo privilegiado da autoformação, e o dia pelas imposições que oferece à heteroformação. O último movimento, que seria a ecoformação, de acordo com Pineau (2003, p. 158) é o mais [...] *esquecido, até mesmo rejeitado pela interlocução tagarela dos outros dois*. E acrescenta o autor: [...] *o termo ecoformação assume importância com o movimento ainda restrito de educação para o meio ambiente. Este termo ecoformação pretende dar destaque à reciprocidade da formação do meio ambiente*. Essa concepção já traz implícito um processo educativo e formativo que envolve uma reforma do pensamento e das estruturas. Os caminhos e as idéias tornam-se desafiantes e imprecisos, envolvendo a complexidade da Educação Ambiental e de seus contextos formativos. O pensamento de Morin (1977) é bastante expressivo dessa tendência de formação do/a professor/a como profissional pós-crítico, embora alguns autores o associem à tendência crítica, o que é compatível com o pensamento complexo que nos propõe trabalhar com aspectos complementares, concorrentes e antagônicos ao mesmo tempo. Sugere, também, não tentar superar as contradições, mas reconhecê-las, ou seja, sair do pensamento de uma só via ou alternativa. Essa maneira de pensar a pesquisa, a educação e a

formação envolve o pessoal e se mistura com o teórico, num movimento permanente e contínuo, recursivo do processo permanente de formação.

É uma lógica que rompe com o conhecimento “engaiolado”, pois tem o respeito à diversidade biossociocultural como princípio e a sustentabilidade como ação. Em última análise, questiono diante dessas interpretações: Qual a formação que defendemos para os/as profissionais da educação comprometidos/as com uma prática educativa ambientalmente orientada? No mínimo, uma formação que possibilite ao/à profissional inserir-se nas tendências críticas ou pós-críticas da educação.

### **Um resumo dos movimentos de institucionalização da formação em Educação Ambiental – indícios de um paradigma dominante**

Toda a legislação existente teve importância fundamental para as políticas públicas da educação e da Educação Ambiental; assim, não questiono os méritos dessas leis. Aqui farei uma breve análise dessas propostas, ainda como um estudo em andamento, das articulações entre as leis, das tendências marcantes de formação para os profissionais da educação e, conseqüentemente, de uma formação em Educação Ambiental. A intenção não é fazer uma análise normativa das leis e documentos existentes; mesmo porque estou deixando de incluir documentos e programas também importantes.

As políticas de Educação Ambiental reforçam a abordagem interdisciplinar, evoluindo para a compreensão do meio ambiente como tema transversal, assim como sugerem as diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação em 1997: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Desde a Constituição Federal de 1988, já era mencionada como necessária a abordagem interdisciplinar da Educação Ambiental em todos os níveis de escolaridade. Os PCNs estipulam diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e a Educação Ambiental, entre outros temas de características ético-humanistas, entra como tema transversal. O que muitas vezes ocorre é um distanciamento entre as propostas do governo, as condições das escolas, a jornada de trabalho dos/as profissionais da educação e as práticas interdisciplinares, ou seja, entre a atuação dos/as professores/as e essas propostas. Além disso, ocorre um estranhamento por parte dos/as professores/as, já que não foram envolvidos/as ou ouvidos/as durante sua produção e elaboração o que, muitas

vezes, não repercute em um engajamento político ou mesmo em um sentimento de responsabilidade na implementação de seus conteúdos e objetivos.

A Lei n.º 394, de 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Base, que incide sobre a educação básica e a educação profissional, não menciona em seu texto a Educação Ambiental e a profissionalização docente, e a reforma educacional é sustentada, em seu texto, pela noção de competência. A tendência do/a professor/a como profissional competente é explicitamente marcada tanto na LDB como nos PCNs. O argumento desses documentos passa pela habilidade da produção empírica, de resultados desejáveis e aprovados socialmente, com otimização máxima de recursos humanos e materiais. Na concepção de Carvalho, J. M. (2004), o profissional só é competente quando atinge objetivos sob certas condições; a fixação de competências, o acompanhamento e a avaliação são normas inerentes ao perfil almejado.

O Conselho Nacional de Educação – Parecer 009/01, que deliberou sobre as Diretrizes Curriculares para formação de professores da educação básica, em curso de nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, também não faz nenhuma menção à Educação Ambiental. Para ilustrar esta breve análise, a interpretação feita pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) sobre as Diretrizes Curriculares corrobora essa tendência [...] *uma formação técnico-profissionalizante, que tem como princípio a noção de competência como eixo definidor tanto da proposta pedagógica quanto da organização institucional, o que reforça a formação tecnicista* (ANFOPE/FORUMDIR, 2001, p. 2-3).

Podemos inferir que essas legislações sugerem implicitamente aquele velho argumento de que toda educação é ambiental ou de que toda educação ambiental é educação. Ora, como sugere Carvalho, I. (2004) este tipo de argumento parece jogar água fria no que historicamente foi construído e conquistado pela Educação Ambiental com uma especificidade ente que garanta uma prática educativa ambientalmente orientada e não diluída no marco geral da educação.

A Lei n.º. 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, não faz menção à nova LDB. Em seu art. 8.º § 2.º determina - *A capacitação de recursos humanos voltar-se-á para: I - a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades e*

*ensino; II - a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos profissionais de todas as áreas; [...].*

Observamos ainda, um desencontro entre as leis que tratam da educação de modo geral e as da Educação Ambiental. Uma não faz referência à outra, as leis que regem a Educação Ambiental não se inserem nas leis da educação e vice-versa.

Esses documentos prescritivos, mesmo da Educação Ambiental, trazem repertórios que às vezes estão fora de uma ruptura almejada com a linearidade formal e instrumental da formação, ou mesmo de uma tendência tecnicista da Educação Ambiental. Por exemplo, a formação entendida como Capacitação de Recursos Humanos pode contribuir por “ressemantizar” os sentidos para atender ao pragmatismo dominante de um conhecimento-regulação em vez de um conhecimento-emancipação, como nos convida Santos (2000). Não seria muito mais interessante uma referência à formação em vez de à capacitação?

Para Souza Santos (2000), o paradigma da modernidade comporta duas principais formas de conhecimento: o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação. O conhecimento-emancipação é a progressão de um estado de ignorância, que o autor chama de colonialismo, para um estado de saber, designado de solidariedade. Já o conhecimento-regulação é uma trajetória entre um estado de ignorância, designado de caos, e um estado de saber, denominado de ordem.

As reformas educacionais impregnaram as políticas educacionais de vários países. A proposta seria interessante se considerássemos como pano de fundo uma nova abordagem de desenvolvimento e de se repensar a educação. Só que, ainda assim, a tendência seria pragmática pois parece considerar as competências e habilidades desvinculadas das dimensões do lugar, do meio ambiente, dos espaços/tempos. No caso da vertente da própria Educação Ambiental, poderíamos relacioná-la mais com uma concepção pragmática e utilitarista, deslocada do contexto histórico-social dos sujeitos aprendentes. Obviamente, como são diretrizes curriculares, no caso dos PCNs a saída é o envolvimento de professores/as e educadores/as no debate sobre essas propostas, superando qualquer monopólio interpretativo.

Apesar desses desencontros e das tendências pragmática e técnico-profissionalizante na formação, podemos afirmar a existência de um movimento de institucionalização de uma formação em Educação Ambiental, destacando a necessidade de maior atuação e de

investimento na formação de professores/as e de educadores/as. Nossa tese é de que há uma rede de contextos contribuindo para essa formação, inserindo-se aí os encontros e eventos como espaços/tempos de formação.

### **Encontros e Eventos como espaços/tempos de formação de um paradigma emergente**

No caso de uma questão tão híbrida, como a da formação em Educação Ambiental, não basta sentir que estamos em crise, que as políticas públicas não atendem às nossas expectativas e que a mercantilização domina o mundo; temos de encontrar brechas e apoios para acreditar na possível mudança. Nessa perspectiva, trago alguns movimentos marcantes de encontros e eventos de Educação Ambiental como espaços/tempos de aprendizagens, de formação crítica e de criação. Para Santos (2000), as comunidades interpretativas ocorrem quando há uma ampliação do discurso argumentativo nos auditórios relevantes da retórica que associa aos encontros e eventos.

Tratamos os encontros e eventos de Educação Ambiental dentro de um sentido educacional e ambiental que eles podem ter, entrecruzando-se com situações e acontecimentos fazedores de história, como contextos educacionais de comunidades interpretativas e de solidariedade ao movimento ambientalista, e destes à sociedade. São também iniciadores de formação em Educação Ambiental para pessoas que se sensibilizam, se mobilizam e participam desse debate. Assim, esses encontros e eventos, como contextos formativos, constituem-se em espaços/tempos de aprendizagem, que trazem vivências e desdobramentos, para além do que se poderia defini-los por sua possibilidade instrumental ou pragmática (FASSARELA, 2005). Esses acontecimentos ampliam o monopólio de interpretação e, como bem argumenta Santos (2000), as comunidades interpretativas são verdadeiras comunidades políticas.

Como primeiro movimento, reporto-me a um grupo constituído de professores/as pesquisadores/as de universidades brasileiras, redes de Educação Ambiental e movimentos sociais, reunido durante o V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, realizado de 3 a 6 de novembro de 2004, na cidade de Goiânia/GO. No ensejo do momento de mudanças e de adequações dos cursos de graduação às Diretrizes Curriculares para formação de professores/as da educação básica determinadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) Parecer 009/01), esse grupo articulou-se para um manifesto reivindicando ao Ministério da Educação a inserção explícita da Educação Ambiental nos Cursos de

Formação de Professores. A proposta apresentada na forma de um abaixo-assinado, era para que as 400 horas de Prática de Ensino, previstas no inciso I do Art. 1.º da Resolução do CNE/CP-2/2002, estivessem direcionadas à inserção dos temas transversais nas disciplinas específicas, com enfoque ambiental, atendendo assim aos pressupostos dos PCNs e para que se fizesse a utilização pedagógica das tecnologias na educação.

O argumento era de que essas 400 horas, distribuídas ao longo dos cursos, com ênfase em Educação Ambiental, com o significado de uma educação pública e emancipatória, agregando em seu bojo os outros temas transversais propostos pelos PCNs, a dimensão ambiental, a ética, a pluralidade cultural e a saúde, poderiam contribuir para a vivência e a formação crítica do/a professor/a, possibilitando a prática interdisciplinar no seu cotidiano profissional. Quer dizer, esse seria um movimento marcado por uma tendência explicitamente crítica da formação e da educação ambiental.

Esse abaixo-assinado foi encaminhado pelo MEC às universidades e, em algumas delas, chegou justamente no momento da elaboração do Projeto de Reformulação Curricular das Licenciaturas para atender a Resolução do CNE, o que foi decisivo para dar visibilidade à Educação Ambiental e à dinâmica do seu movimento.

Um outro movimento interessante, ocorreu durante o V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental, realizado na cidade de Joinville, Santa Catarina, em abril de 2006, no GT “EA e formação de professores”, em que se reuniu um grupo de mais de 65 educadores/as interessados/as em discutir a temática. As discussões iniciais partiram de algumas preocupações e contradições sobre uma formação em Educação Ambiental. Dentre questões significativas levantadas, posso mencionar: “Como evitar o reducionismo da dimensão ambiental e a fragmentação do conhecimento nos processos formativos?”. As discussões e análises foram realizadas em torno do que considero algumas problemáticas do processo de formação.

As reflexões que giraram em torno da primeira problemática estariam relacionadas com a falta de politização e falta de conhecimentos atualizados e adequados pelos/as professores/as, com a insuficiência da formação continuada; em torno da segunda, as relacionadas com a criação de uma disciplina de Educação Ambiental nos cursos de graduação, o que, por sua vez, iria ao encontro das abordagens fragmentadas e reducionistas; em torno da terceira, as relacionadas com a formação de professores

formadores, articulando a formação inicial e a formação continuada; por fim, em torno da quarta problemática, reflexões relativas à falta de apoio político e econômico para a pesquisa e para implementação de programas de Educação Ambiental, à escassa produção e distribuição de materiais educativos, à ausência de mecanismos de avaliação, intercâmbio e comunicação no contexto Ibero-Americano.

Após amplo debate acerca dessas problemáticas, as produções coletivas desse GT giraram resultaram na concordância de que seria preciso

- a) conduzir a formação de professores em educação ambiental dentro de uma perspectiva crítica/ emancipatória/libertadora;
- b) conduzir a formação ambiental nos diferentes cursos de formação de professores de modo transversal;
- c) envolver as entidades formadoras (instituições de ensino superior) e as entidades contratantes (escolas, secretarias, instituições não governamentais e outras) para que se comprometam com os processos de Educação Ambiental, num movimento de articulação entre a formação inicial e a formação continuada;
- d) tratar a Educação Ambiental como política pública e não como política de governo: as políticas públicas estejam vinculadas aos processos de formação continuada de professores/as, de acordo com as demandas e especificidades regionais e locais;
- e) garantir que os espaços para a formação continuada de professores em Educação Ambiental contribuam para o empoderamento dos grupos/coletivos de professores/as para o resgate da profissionalização docente.

Vale destacar que uma das questões bastante polêmica do grupo foi a inserção da Educação Ambiental na formação inicial, evitando incorrer no risco do reducionismo com a criação de uma disciplina específica. Essa discussão sobre a criação ou não de uma disciplina específica para os cursos de formação de professores/as tornou-se uma questão paradoxal, por um lado para aqueles e aquelas que concordavam que uma disciplina específica garantiria o locus da formação e, por outro, para aqueles e aquelas que pensavam que uma disciplina não contribuiria por si só para uma mudança de paradigma e, talvez, reafirmasse a concepção de um paradigma dominante de currículo que fraciona, divide e aprisiona o conhecimento em gaiolas.

Na tentativa de ampliar essa análise, oportunamente apliquei um questionário aos participantes desse GT, sugerindo que respondessem às perguntas: Qual a importância da inserção da Educação Ambiental na formação de professores? Como a Educação Ambiental pode estar inserida nos processos de formação?, e dissessem o que sabiam sobre as políticas de formação de professores em Educação Ambiental em instituições da América Latina e Caribe.

No que se refere à importância de sua inserção, nem a pergunta, nem os participantes fazem alusão ao momento ou ao espaço/tempo em que isso ocorreria. Os participantes enfatizam, em sua maioria, a necessidade de uma formação interdisciplinar para o conhecimento integrado e articulado da dimensão ambiental com questões sociais mais amplas, a abordagem crítica da formação transformadora e emancipadora da Educação Ambiental como possibilidade de superação das práticas educativas tradicionais.

Nas respostas sobre a inserção da Educação Ambiental na formação, em relação à formação inicial prevalece ainda o argumento da criação de uma disciplina obrigatória nos cursos de graduação e na formação continuada por meio de cursos, projetos e materiais didáticos e educativos. Ainda assim, na minha compreensão, a polêmica em torno da criação da disciplina é paradoxal, pois vários participantes reafirmam a abordagem interdisciplinar e até mesmo transdisciplinar da Educação Ambiental. Talvez essa proposta possa ser considerada uma estratégia emergencial para efetivação da Educação Ambiental, mesmo contradizendo a transversalidade, a inter e a transdisciplinaridade. As instituições de ensino superior são consideradas as grandes responsáveis pelos processos de formação inicial, e um investimento efetivo na formação continuada, como a grande e real possibilidade dessa inserção.

No que se refere às políticas de formação, a grande maioria desconhece o assunto e os raros que se manifestaram indicam algumas ações pontuais e isoladas e, no caso do Brasil, mencionam a formação continuada realizada pelo Ministério da Educação.

Para não cair numa armadilha paradigmática, como nos alerta Guimarães (2004), de um caminho único ou de uma limitação compreensiva, após um debate profundo, o grupo avança na proposta de uma disciplina fora dos mesmos moldes das disciplinas tradicionais de currículo. O diferencial para uma abordagem interdisciplinar estaria na idéia de um projeto de ensino com objetivos comuns, trabalhado por dois ou mais professores de

diferentes áreas de conhecimento sob diferentes ângulos de análise. No caso dos cursos de licenciatura com base comum, a oferta ocorreria simultaneamente para cursos de diferentes áreas. As trocas e os embates de idéias criados pelas diferentes áreas podem favorecer a compreensão integrada de conhecimento, a interdependência e inter-relação de uma realidade complexa como a da dimensão ambiental.

### **Considerações Finais**

Podemos observar a grande pressão social sobre a educação e o/a professor/a, sendo sua formação considerada alvo predileto como facilitador das reformas na dinâmica da sociedade tecnocrática e competitiva ou como a chave que por si só seria desencadeadora das transformações sociais e ambientais almejadas. A Educação Ambiental propõe a quebra de fronteiras entre as disciplinas e subverte a lógica dicotômica que separa a cultura popular de cultura de elite, a cultura da natureza, a cultura da política e outras disjunções do pensamento moderno. Assim, convida-nos a pensar nos múltiplos espaços/tempos de formação em que o saber é construído.

No entanto, não podemos responsabilizar apenas o/a professor/a pela sua formação, considerando só a auto-formação na tríade com a hetero- e a eco-formação. Às vezes corremos um sério risco de rotular ou desqualificar o/a profissional professor/a, simplificando uma análise da sua formação ou atuação entre o que seria uma boa ou má formação e atuação. Portanto, é mister analisar sempre o contexto sócio-histórico, econômico e cultural das crescentes condições de empobrecimento do/a professor/a no Brasil para podermos compreender de modo mais complexo e profundo os contextos formativos desses/as profissionais .

Tenho observado, em vários encontros com professores/professoras, educadores/educadoras ambientais, uma sensação de frustração e angústia por essas cobranças, somadas à responsabilidade de lidar com jovens e adolescentes inseridos numa sociedade com inúmeros problemas cotidianos desagregadores da auto-estima, do afeto e da solidariedade. Além disso, os/as profissionais engajados/as ainda têm como meta a grande função da Educação Ambiental como elemento de religação com valores da coletividade, da cultura/natureza, da sociedade/meio ambiente.

Nosso argumento articula-se com a compreensão para uma formação do/a professor/ como profissional dentro de uma concepção pós-crítica articulada com a reflexão crítica da política e da ética, ao longo da formação permanente. Essa formação de professores/as ocorre a partir de uma rede de relações, de contextos que contribuem para um *continuum* na formação, sem considerar ou deixar de responsabilizar as instituições formadoras.

Esse debate afeta diretamente a universidade e a educação, no que se refere tanto à crise de conhecimento ou de paradigmas, como às dificuldades para a inserção da Educação Ambiental. Os contextos formadores instituídos, como a universidade, ainda não atentaram para a importância dos processos de grupos, para a formação de grupos de trabalho permanente, para a elaboração de projetos de ensino visando promover participação política e reflexão coletiva. A formação de grupos nesses contextos acontece, normalmente como mera função de distribuição de tarefas, fragmentando, fracionando o conhecimento e as pessoas.

Nesse caso, se defende a emergência de um novo paradigma para uma formação crítica e emancipadora, racionalmente menos exigente, mais expressiva na atuação de professores/as e educadores/as em práticas educativas comprometidas com o meio ambiente, com a sustentabilidade local e planetária, menos dogmática ao analisar o meio ambiente e mais coletiva nas intervenções, desenvolvendo um trabalho educativo para um saber solidário do conhecimento-emancipação.

### Referências

- 1- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica. In: FÓRUM DOS DIRETORES DAS FACULDADES DE EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORUMDIR). 2001. (mimeo)
- 2- CARVALHO, Janete Magalhães. Do projeto às estratégias/táticas de professores como profissionais necessários aos espaços/tempos da escola pública. In: \_\_\_\_\_. **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade** (Org.). 2.ed. Vitória: EDUFES, 2004. p. 10-44.

- 3- CARVALHO, Isabel. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, 2004.
- 4- FASSARELA Roberta Cordeiro. **Um diferencial na cidade**: encontros e eventos de Educação Ambiental – espaços com-vergentes de mobilização e participação social. 2005. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.
- 5- GIROUX, Henry. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- 6- GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, Philippe (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, 2004.
- 7- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, 2004.
- 8- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros curriculares nacionais**: temas transversais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- 9- MORIN, Edgar. **O método**: a natureza da natureza. 3. ed. Portugal: Publicações Europa-América Ltda., 1977.
- 10- PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**. São Paulo: Triom, 2003.
- 11-SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.