

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS CRÍTICOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

THE FORMATION OF CRITICAL ENVIRONMENTAL EDUCATORS: CONCEPTS AND PRACTICE

Jéssica do Nascimento Rodrigues¹
Mary Rangel²

RESUMO:

As contradições do modelo de sociedade regido pelo capital, sobretudo no formato da crise socioambiental, têm se intensificado. A Educação Ambiental (EA) Crítica emerge como mecanismo indispensável para a superação desse contexto. Porém, uma EA Conservadora, difundida em seu fazer, corrobora com a manutenção do padrão societário vigente tornando-o, ideologicamente, natural. A fim de debater a respeito de tal vertente, a formação de educadores ambientais críticos traz uma possibilidade concreta, por isso não idealizada, para a constituição de uma EA de tendência histórica que vise à emancipação humana. Com o objetivo de refletir sobre a formação de educadores em sentido lato e sobre a formação de educadores ambientais em sentido estrito, investigaram-se as concepções de Meio Ambiente e de Educação Ambiental, assim como as práticas educativas na área, de um grupo de educadores em processo formativo – participantes da construção da Política Municipal de Educação Ambiental de Mesquita (RJ). Foram aplicados questionários semiestruturados no início do processo e realizadas entrevistas ao final dele. Para subsidiar a análise, partiu-se de um estudo teórico não só do campo ambiental, mas também nas discussões sobre formação de educadores. Nessa análise, portanto, as falas dos educadores demonstraram, hegemonicamente, representações e práticas embebidas de visões ideologizadas de mundo. Acredita-se, logo, que, para formar educadores ambientais que vislumbrem a transformação, em um movimento coletivo, é fundamental consolidar um referencial teórico que traga ao debate a teoria crítica social para instrumentalizar sua práxis, valorizar e desenvolver os saberes docentes, em suas multidimensões, costurar escola e universidade na práxis de uma abordagem relacional.

Palavras-chave: Crise Socioambiental. Formação de Educadores. Educação Ambiental. Educadores Ambientais Críticos.

ABSTRACT:

The contradictions of model of capitalistic society, especially in the form of socioenvironmental crisis, have intensified. The Environmental Education (EE) Critical emerges as indispensable mechanism for overcoming this context. However, an EE Conservative, pervasive in its making, supports the maintenance of the existing corporate standard making it, ideologically, natural. To address this issue, the formation of critical environmental educators brings a real possibility, why not created for the establishment of an EE of historical trend that aims at human emancipation. Thus, in order to reflect on the formation of educators in the broad sense and the formation of environmental educators in the strict sense, we investigated the conceptions of the Environment and of Environmental Education, as well as the educational practices in the area, of a group of educators in the formation process - participants in the construction of the Policy Municipal of Environmental

¹ Graduada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense. É professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Niterói (RJ).

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Pós-Doutora em Psicologia Social pela PUC-SP. Pesquisadora do CNPq. Professora Titular de Didática da Universidade Federal Fluminense e Titular da Área de Ensino-Aprendizagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Editora da Revista Conhecimento & Diversidade do Centro Universitário La Salle.

Education of Mesquita (RJ). Semi-structured questionnaires were administered at the beginning of the process and interviews at the end. To complement this analysis, we started with a theoretical study not only the environmental field, but also in discussions about formation of educators. In this analysis, therefore, the statements of the educators demonstrated, hegemonic, representations and practices influenced by visions of the world ideologically. It is believed, therefore, that to form environmental educators that envisage the transformation, in a collective movement, it is essential to consolidate a theoretical framework that brings the debate to critical social theory in order to organize their practice, enhance and develop teacher knowledge in their multiple dimensions, sewing school and university in the praxis of a relational approach.

Keywords: Socioenvironmental Crisis. Formation of Educators. Environmental Education. Critical Environmental Educators.

QUESTÕES INICIAIS

*Aprenda o mais simples!
Para aqueles cuja hora chegou
Nunca é tarde demais!
Aprenda o ABC; não basta, mas
Aprenda! Não desanime!
Comece! É preciso saber tudo!
Você tem que assumir o comando!*

*Aprenda, homem no asilo!
Aprenda, homem na prisão!
Aprenda, mulher na cozinha!
Aprenda, ancião!
Você tem que assumir o comando!
Frequente a escola, você que não tem casa!
Adquira conhecimento, você que sente frio!
Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.
Você tem que assumir o comando. [...]*

(BRECHT, 2000, p. 114)

Lembra o poeta e dramaturgo alemão Brecht (2000), em todo o seu engajamento pelo viés da Literatura, a necessidade da aprendizagem. “Assumir o comando”, nas palavras dele e transpondo para o objetivo deste artigo, é aqui interpretado como a urgência em conhecer a realidade em que se inserem quaisquer que sejam os sujeitos – homens, mulheres, brancos, negros, jovens ou idosos – a fim de transformá-la. Mas isto não se limita a meras realizações individuais ou, pensando um pouco além, a reformas nas estruturas curriculares. Não que essas mudanças não sejam importantes. Na verdade, elas precisam compor uma mudança maior que, a partir da mobilização coletiva, a qual aspire a “assumir o comando” e aspire a

– reconhecendo-se sujeito da sua própria história – construir uma sociedade melhor, melhor porque diferente desta.

Na sociedade hodierna, a formação de educadores ambientais de fato críticos é urgente, tendo em vista a também urgente necessidade de transformação do padrão civilizatório atual. A problemática socioambiental está na pauta da agenda, dentre as discussões que não se podem postergar, e, como um dos mecanismos de enfrentamento, aponta-se a urgência da formação do educador. Nesse viés, a preparação do educador não se alinha ao sentido da instrumentalização para a realização de uma atividade meramente mecânica; o que se enfatiza, aqui, é uma formação para o trabalho não estranhado, práxis refletida, porque o sujeito, nesse sentido, reconhece seu trabalho e se reconhece nele, como seu prolongamento. Para dar conta, por conseguinte, do pensar e do construir uma sociedade diversa da atual e, portanto, mais justa, o educador – embrenhado nas relações docente-discente, docente-docente, discente-discente e escola-comunidade (RODRIGUES, 2010) em um “movimento coletivo conjunto” (GUIMARÃES, 2004) – precisa se envolver com o debate socioambiental diante da crise planetária/societária/civilizatória.

Recorte das investigações travadas em uma pesquisa de mestrado em Educação já concluída (RODRIGUES, 2010), neste artigo, apresenta-se uma revisão sucinta acerca da formação de educadores, a partir de autores consagrados na área, e acerca da formação de edu-

cadores ambientais, a fim de embasar a análise dos depoimentos de sete professores em formação³ – no caso, professores que participaram da construção da Política Municipal de Educação Ambiental de Mesquita/RJ. A educação ambiental é um campo que se abre e que pede esta interlocução: a formação de educadores e a formação de educadores ambientais, já que não se trata de campos díspares.

Para refletir sobre as questões supracitadas, foram investigadas as concepções de Meio Ambiente e de Educação Ambiental, assim como as práticas educativas na área, de um grupo de educadores em processo formativo – participantes da construção da Política Municipal de Educação Ambiental de Mesquita (RJ) (na dissertação da qual se origina este artigo, foram discutidos a fundo os conceitos de Educação Ambiental e de Meio Ambiente e a inserção dessa temática na atualidade, o que não será possível abordar neste espaço). Parte-se do pressuposto de que, para formar educadores ambientais, é fundamental consolidar um referencial teórico que traga ao debate teorias que, ao instrumentalizar a práxis, valorizem e desenvolvam os saberes docentes, em suas multidimensões, e costurem a escola e a universidade na práxis de uma abordagem relacional.

Para a estruturação deste artigo, nas duas primeiras partes (“A Formação do Educador: algumas reflexões” e “O Educador Ambiental: como formá-los”), levanta-se parte sumária do referencial teórico acerca da formação para evidenciar alguns pressupostos dos quais se parte para a compreensão do educador ambiental crítico. Na terceira e na quarta parte (“Procedimentos Metodológicos” e “Análise de

Resultados: buscando elementos para a formação”), apresenta-se o caminho percorrido para a investigação e uma parcela da análise aferida sobre as concepções e as práticas no campo da EA do grupo de educadores de Mesquita/RJ, com base nos pressupostos apresentados inicialmente e também com o acréscimo, nesse entremeio, de alguns aspectos teóricos debatidos na dissertação de origem. Na última parte (“Considerações”), finaliza-se apenas este artigo (não o debate), levados em conta os limites e as possibilidades da formação de educadores, aspectos apenas esboçados neste texto, tendo em vista a complexidade do tema.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR: ALGUMAS REFLEXÕES

André (2010) discutiu a configuração do campo de formação de professores no Brasil, o qual, na década de 1990, esteve intimamente relacionado com o campo da Didática, que, nos últimos dez anos, vem se apresentando como uma forte matriz no campo da educação. É preocupante, contudo, que, ao apontar a autonomia da área de formação de professores, assim como a de outras tantas, caia-se na armadilha de fragmentar ainda mais o conhecimento. Acredita-se aqui, no entanto, que há como se pensar a formação como uma área, mas não focada nela em sentido estrito, e sim pensá-la na relação com todas as outras áreas por dentro e por fora da educação.

Indubitavelmente, com a finalidade de transpor essa problemática, um dos caminhos imprescindíveis é o estabelecimento de elos que complementam – o que hoje reduz, hierarquiza e separa – a pesquisa e o ensino. Tardif (2002), a começar pela afirmação de que o saber do professor se relaciona com os condicionantes e com o contexto de trabalho, disserta a respeito do produtivismo em que imerge a Academia, nessa dicotomia pesquisa/ensino. As atividades de formação e educação são dei-

³ Embora todos os sete professores já sejam formados (Biologia, Pedagogia etc, alguns até com pós-graduação *lato sensu*) em cursos de licenciatura variados, é sabido que a formação, processual e não linear, se estende a outros momentos. As reuniões para a construção da referida política pública foram consideradas aqui, portanto, como um processo de formação não formal.

xadas em segundo plano, uma vez que os educadores de profissão e os pesquisadores, embora professores universitários, movimentam-se em grupos distintos. Ademais, há de se tomar cuidado com a mudança de foco. "Mirando-se" o professor, responsabiliza-o, ideologicamente, pelo sucesso/fracasso educacional e, ainda, desvia-se a atenção para longe dos cursos de formação inicial, ainda carentes de estudos.

Tardif (2002) entende que o saber do professor só faz sentido se partilhado, porque *coletivo*; que a produção desse saber é *social*, porque se dá por entre os grupos; que os objetos do saber também são sociais, porque são *práticas sociais* dadas/trocadas com sujeitos; que o saber é uma *construção social dependente do contexto* e em construção ao longo da carreira do professor. Entretanto, vale ressaltar que, embora os saberes dos educadores sejam tão plurais numa sociedade igualmente plural, também são desiguais numa sociedade desigual (PIMENTA, 2002).

Abreu e Landini (2003) defendem, nesse sentido, que, para se pensar o trabalho docente, há de se aglutinarem duas visões: uma sobre o cotidiano do trabalho, outra sobre a esfera macrosocial e econômica dessa atividade. Pensando por esse caminho, a epistemologia dominante nas universidades e o próprio currículo aparecem como obstáculos ao *practicum reflexivo* necessário à compreensão da totalidade e à intervenção na realidade. Nas universidades, mesmo conscientes dela, a racionalidade técnica vigora numa amplitude de profissões escamoteando "as facetas mais humanas e criativas de nós próprios" (SCHÖN, 1992).

Por isso, Tardif (2002) defende, como estratégia de profissionalização do corpo docente, a parceria entre professores e corpos universitários de formadores pelo reconhecimento dos saberes experienciais no sentido de que os educadores tenham voz no que tange a sua formação. Defende, para isso, a quebra da divisão social do trabalho intelectual, uma vez que o

trabalho docente, para esse autor, é uma práxis social; não é apenas a transformação de um objeto/uma situação, mas é a transformação de si mesmo. O trabalho docente reproduz/transforma a cultura, o *ethos*, as ideias dos educadores.

O EDUCADOR AMBIENTAL: COMO FORMÁ-LOS?

No item anterior, sumariamente, foram apresentados pressupostos para a formação de educadores críticos em sentido lato. Neste item, dando continuidade a esse debate, pensam-se pressupostos para a formação do educador ambiental em sentido estrito. Segundo Rodrigues (2010), o educador ambiental não se reduz a atividades sistematizadas e focadas na questão ambiental, até porque, como esta é uma esfera da totalidade, um educador de fato crítico imprime tal debate à sua prática cotidiana, entendendo a complexidade dessa problemática. Para isso, consoante Tozoni-Reis (2002, p. 92), o educador, cuja formação se dá em um *continuum*, tem uma "função social de síntese, isto é, que seja formado na perspectiva da capacidade de integrar os conhecimentos e a cultura com a formação socioambiental dos sujeitos ecológicos".

Diante da precarização do trabalho docente (ABREU; LANDINI, 2003; LINHARES, 1993), diante da invasão tecnológica nas escolas como suposta resolução de problemas (BARRETO, 2002), diante de toda a complexidade social (NÓVOA, 2001) e, por conseguinte, diante da complexidade da problemática socioambiental (GUIMARÃES, 2004), não se pode prescindir de uma formação profissional e humana que abrace todas as esferas componentes da realidade posta; não se pode prescindir de uma formação integral. Nesse sentido, lembra Nóvoa (1992, p. 29) que "Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades

distintas". Trata-se aqui da *formação* de educadores, e não se seu treinamento ou capacitação; trata-se aqui da formação não linear, contínua e promotora do entrelaçamento escola e universidade, pesquisa e ensino (PIMENTA, 2002); trata-se aqui de reforçar a necessidade de trazer para a escola, com efeito, a produção acadêmica do campo da EA que, hoje, ganha proporções significativas.

Tozoni-Reis (2002), debruçando-se sobre a dimensão ambiental em cursos de formação de educadores da UNESP, criticou duas tendências conservadoras demasiado constantes tanto em representações quanto em práticas de professores universitários. A primeira tendência, denominada *natural*, presentifica-se na compreensão de que as relações ser humano-natureza são definidas pela própria natureza. A segunda tendência, denominada *racional*, reflete-se no entendimento de que as relações ser humano-natureza são determinadas pelos conhecimentos científicos. A autora apresenta, para a superação dessas duas tendências, a tendência histórica cuja "relação homem-natureza não é definida naturalmente pela natureza, nem é definida cientificamente pela razão, mas construída social e politicamente pelo conjunto dos homens" (TOZONI-REIS, 2002, p. 89).

Soma-se a essa tendência histórica a ideia de que o educador precisa de um pensar crítico e reflexivo, como na dimensão crítico-reflexiva trazida por Placco (2008, p. 195), "que envolve questionar as origens e os significados de nossos princípios e valores, de nossas certezas e confianças, de nossos saberes e conhecimentos". Diz Guimarães (2004) que é imprescindível formar dinamizadores de ambientes educativos que tenham essa reflexão crítica e mobilizem com sinergia processos de intervenção sobre a realidade. "Estes são parâmetros para a formação do educador ambiental crítico: capacidade de ler a complexidade do mundo; abertura para o novo

para transformar o presente" (GUIMARÃES, 2004, p. 136).

Como salientado, (RODRIGUES; OLIVEIRA, QUEIROZ, 2013), mobilizando seus saberes, produzindo sua profissão e trocando suas lentes contra o reducionismo que o acomete, o educador ambiental não pode postergar a necessidade do reconhecimento das possibilidades de mudança das relações materiais e não materiais da vida social. Vale retomar a discussão de Giroux (1997), por exemplo, quando toca no debate acerca da formação dos educadores como intelectuais (porque têm base teórica, reconhecem visões de mundo ideológicas e refletem sobre as práticas) e como transformadores (porque compreendem suas funções na produção ou na legitimação da estrutura social, política e econômica), porquanto unem uma *linguagem de crítica* e uma *linguagem de possibilidade* tanto no espaço escolar quanto fora dele.

Em virtude do exposto, acredita-se sim na formação desse professor intelectual que traz à prática o viés ambiental não desatrelado da totalidade das relações macro. E é nesse ponto que Tozoni-Reis (2002, p. 90) se reporta à tendência histórica na formação de educadores: "na perspectiva de superação radical da alienação, da exploração do homem pelo homem e da exploração da natureza pelos seres humanos". Até porque uma EA de tendência natural e racional, instrumento de dominação sim, como lembra Layrargues (2005), ao afirmar que os programas e os projetos carregam uma intenção e uma vinculação ideológica, precisa ser superada (RODRIGUES; OLIVEIRA, QUEIROZ, 2013).

Para além disso, as instituições de ensino superior, como espaços privilegiados fundamentais de formação de educadores, ainda dispõem da dimensão ambiental, sobretudo na perspectiva crítica defendida neste artigo, conferindo-lhe uma presença tímida tanto nos processos de formação inicial quanto nos de

formação continuada, como salienta Rodrigues (2010). Se o professor não é um (re)produtor científico, o professor de profissão, entendido como um intelectual crítico e transformador (GIROUX, 1997), no mínimo, enxerga a submissão ampliada da vida social e, para seu enfrentamento, toma a ciência para si, transforma-a na prática cotidiana, imprime-lhe uma coloração situada e assume a contenda de uma EA crítica, embora *ainda* encurralada pelo viés conservador.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir do referencial teórico apresentado, analisaram-se os depoimentos de um grupo de educadores em formação para conhecer suas concepções e suas práticas no campo da EA. Partindo da análise, o objetivo, neste artigo, foi, ao ter diagnosticado suas percepções prévias e inferir se houve mudanças destas ao longo de processo formativo de um ano, aproximadamente, pensar elementos para a formação de educadores ambientais. Vale esclarecer que a intenção não era analisar a “eficácia” da formação, mas sim identificar os aspectos que surgissem naquele período formativo para pensar a formação crítica em EA.

Para essa discussão final, pautou-se em um referencial da área de formação de educadores, evidenciando, principalmente, os elementos críticos dessas leituras⁴. O grupo envolvido se caracteriza pela heterogeneidade e por um pressuposto bom nível de qualificação na área educacional. Trata-se de sete educadores que participaram da construção da Política Municipal de Educação Ambiental do município de Mesquita (RJ). No início do processo formativo, foi aplicado um questionário semiestruturado composto

por cinco perguntas discursivas (1. Qual é a sua definição pessoal de natureza?; 2. O que você entende por Educação Ambiental?; 3. Você considera necessária a inserção da Educação Ambiental como disciplina curricular? Por quê?; 4. Qual seria, do seu ponto de vista, a importância da Educação Ambiental no cotidiano escolar?; 5. Relate alguma prática pedagógica em educação ambiental da qual você tenha participado), com o propósito de se fazerem emergir as concepções e as relações estabelecidas com as práticas que esses educadores possuem a respeito da natureza e desta dimensão ambiental na Educação. Um ano depois, foram realizadas entrevistas individuais com esse grupo, as quais foram gravadas e transcritas, a fim de retomar essas questões, uma vez que tal grupo passou por um processo formativo não formal (de fevereiro a dezembro de 2009).

Não há unanimidade nos conceitos de meio ambiente e de EA, até porque tais termos ainda estão em construção e em embate (GUIMARÃES, 2005). No entanto, a começar, o discurso ambientalista, de acordo com Loureiro (2005), é amplamente reconhecido e legitimado, o que não deixa de ter importância diante do contexto de definhamento em que vive a natureza hoje; entretanto, tal discurso não impulsiona parcelas mais amplas da população ao questionamento/enfrentamento dessas questões. O que se vê, então, são movimentos isolados, o que permite questionar a própria validade dos processos formativos pontuais de educadores que não provoquem um “movimento coletivo conjunto” (GUIMARÃES, 2004). Portanto, neste item, o que se vê são as concepções e as práticas dos educadores participantes de um processo formativo, e não tal processo propriamente dito (que é pontual), na busca de elementos para se pensar a formação do educador ambiental, dentro de uma concepção histórica de EA (TOZONI-REIS, 2002). Seguem as análises.

⁴ Vale enfatizar que, na dissertação da qual este artigo se origina, a discussão é mais aprofundada. Nela, debatem-se a crise socioambiental, os conceitos de EA (como campo de disputa) e as visões ideológicas de mundo por dentro da teoria crítica, além, é claro, da formação de educadores.

ANÁLISE DE RESULTADOS⁵: BUSCANDO ELEMENTOS PARA A FORMAÇÃO

No fragmento de entrevista a seguir, percebe-se que, assim como para a maioria dos educadores, há a valorização dos encontros realizados no processo formativo de Mesquita, porquanto deu amplitude à visão do grupo para com a questão ambiental. Todavia, essa visão do individual – como a reutilização de materiais – que deve ser transposta para o coletivo, continua individualizada. O educador entende que todos devem fazer como ele, ou seja, o coletivo é visto como a soma de atitudes individuais:

Eu antigamente trabalhava a educação ambiental nas pequenas coisas, né, utilizando material descartável... utilizando restos de folhinhas, né, eu guardava os entulhos pra estar utilizando... Agora, assim... a minha necessidade não está só dentro da sala de aula, como eu te falei, está buscando com as minhas colegas também, está mobilizando, fazendo uma coisa maior pra que todo mundo também participe, não ficar assim muito individualizado, ficar assim mais coletivo... (Educador 6, entrevista).

Constata-se que todos os educadores já comentam a inter-relação entre as questões socioambientais. Todavia, ao afirmar ser o meio ambiente “tudo”, perde-se um pouco essa compreensão, já que o educador parece não entender deveras a complexidade desse “tudo”, transpondo as práticas de EA em atividades ingênuas que, não relacionadas com o “tudo” de que falam, tornam-se atividades pontuais.

Hoje em dia eu já ando com os meus filhos, né, tipo vendo o que pode ser tra-

balhado, pensando os projetos... os projetos ficam mais voltados para a área da educação ambiental, faz parte agora do currículo, né?! Não é uma coisa separada, não é só as pequenas coisas, então tudo é educação ambiental, né?! (Educador 6, entrevista).

Há mudanças importantes na perspectiva de uma compreensão menos reducionista acerca de Meio Ambiente e EA, mas, no acompanhamento desse grupo, não parece ter acarretado uma compreensão crítica dessas relações entre as diversas esferas que envolvem a temática, como as sociais e econômicas. O trabalho com o tema do meio ambiente, por exemplo, vira pretexto para se trabalhar conteúdos disciplinares. O depoimento do educador, apresentado a seguir, além de enfatizar o trabalho com projetos, no sentido de trabalhar temas relacionados com o ensino de Biologia (sua área de formação inicial), sobretudo desarticulado dos aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais, foca o trabalho sobre si mesmo, como se fosse possível o processo de ensino-aprendizagem acontecer numa só direção: do professor para os alunos. Enfatiza, assim, a vertente bancária tradicional: além de “puxar” o conteúdo disciplinar dos projetos, pensa em utilizar a Política Municipal de Educação Ambiental para que os alunos a “aprendam”.

No outro bimestre eu vou trabalhar o projeto Quatro Estações, então, assim... primavera, verão, outono e inverno, né, como em cada estação você deveria cuidar do seu organismo e do seu meio [...] vou pegar as leis de Mesquita e eu vou fazer um projeto em cima daquilo ali nas quatro estações. Assim eu faço com que os alunos aprendam as leis, não aquilo tim tim por tim tim, mas uma coisa bem mais enfocada de cada lei, de cada parágrafo, né, porque essa é a maneira nova de estudo, de ensinar... você joga esses projetos e em cima daquilo você puxa um monte de coisas, né?! (Educador 1, entrevista).

⁵ Aqui não foram apresentados todos os resultados, já que se trata de um artigo, no entanto é possível consultá-los na dissertação de origem. Neste texto, apresentaram-se alguns fragmentos tomados como exemplos de concepções e de práticas mais fragilizadas.

O foco da percepção também recai sobre o “homem”, um ser humano genérico e que tem mais importância que o meio ambiente como um todo. Nesse sentido, sem historicidade, ignoram-se as relações sociais e se supervalorizam as relações naturais, indivíduo-natureza. O romantismo também é afluído num complexo de palavras esvaziadas, numa visão de meio ambiente personificado:

Se todos tiverem uma educação ambiental melhor, iria colorir o meio ambiente, [...] que não teria mais poluição... [...] Então eu disse que iria colorir o meio ambiente, mas eu quis dizer que seria melhor pra viver, né, seria mais prazeroso viver no lugar onde eu vivo que o meio ambiente é mais reconhecido por todos. Eu coloquei assim... que ele não é mais meio e sim inteiro. (Educador 1, entrevista).

O discurso sobre os valores também está bastante presente e até se sobrepondo a muitos outros. O educador abaixo chega também a citar, em outro momento, uma reunião com toda a escola na semana da Páscoa para a reflexão sobre valores e afirma ter sido este um momento de EA. Porém, nessa postura, não se percebe que “Os valores e atitudes só têm sentido se a essência do bom tiver dimensão histórica, isto é, se for pensada no movimento histórico intencional do permanente vir a ser dos sujeitos articulando os interesses coletivos e individuais” (TOZONI-REIS, 2002, p. 90):

É... eu continuo achando vital, acho que precisa estar atrelada com os valores humanos, não pode ser puramente política, não pode ser uma visão puramente romântica, puramente salve o verde, sabe, eu acho que tem que ser muito mais do que isso. Agora tem que estar associada aos valores. (Educador 2, entrevista).

Salienta-se a fala abaixo sobre o distanciamento entre a universidade e a escola e o sentimento de valorização e de motivação que

a aproximação gerou. O “buraco negro” de que fala o educador já foi discutido por muitos autores da educação, tais como Tardif (2002), Nóvoa (1992), Schön (1992) e Giroux (1997), no sentido da necessidade de aproximação entre esses dois lados institucionais da educação: como se, de um lado, estivesse a produção científica e, de outro, a sua aplicação:

Esses encontros, né, eles serviram para divulgar, né, para divulgar os 10 anos da educação ambiental a nível de Estado e vários eventos, mas... acima de tudo, ele vem trabalhando na motivação da gente querer sempre fazer melhor, porque sempre teve um distanciamento da universidade com a escola, esse distanciamento era como um buraco negro, né?! E quando você vê a universidade dentro do município, né... a universidade vindo até nós e nos ouvindo... isso nos motiva a querer fazer melhor [...] (Educador 2, entrevista).

Dentro de uma tendência racional, há, como na transcrição abaixo, a supervalorização do conhecimento – científico – e da necessidade de sua multiplicação, termo bastante recorrente em algumas falas. E ainda volta-se à discussão dos materiais, a revista, por exemplo, como se o mero acesso ao conhecimento fosse suficiente:

Pelo conhecimento você começa a ver as falhas, né, no todo, a falha dentro da política, a falha dentro do município, a falha dentro da minha casa e você vê as coisas acontecendo ao seu redor [...]. Eu vejo assim... eu gosto muito de comprar revista, aí agora eu já vejo uma revista de meio ambiente e isso já me interessa, aí... eu compro e penso como inserir aquilo ali, o que é que eu posso fazer, entendeu? (Educador 5, entrevista).

Existe a mobilização relativa dos educadores, uma vez que não se mobilizam perante a totalidade das relações concretas e complexas. Mobilizar-se sensivelmente não é sinônimo de consciência histórica, mas sim sinônimo de

uma limitação compreensiva. Nesse sentido, quando perguntados sobre a participação da construção da Política Municipal de Educação Ambiental como processo formativo, são dadas respostas que não associam o caráter participativo ao caráter educativo, como:

Acho que foi muito bom ter participado, foi difícil também, né?!... Estou vindo de Caxias agora, né, meus filhos são pequenos e tudo, né, mas, assim... mobiliza a gente de vim, porque a gente sabe que não é uma bobeira, é uma coisa importante. E eu estou pedindo a Deus que seja cumprido realmente aquelas políticas ali, né, que não fique só no papel. Acho que se todo mundo se mobilizar, acho que Mesquita, né, vai entrar pra história, e nós também, né?! (Educador 6, entrevista).

Sensibilização e racionalização extremadas e antagonizadas não correspondem a reais necessidades para o enfrentamento da realidade posta. Ou seja, para comungar com uma tendência histórica de EA, é imprescindível considerar tais aspectos aliados aos aspectos econômicos, sociais e políticos diante da complexidade da problemática socioambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da apresentação de parte do referencial teórico adotado numa pesquisa de mestrado em Educação, apontou-se para a formação de educadores em sentido lato e para a formação de educadores ambientais em sentido estrito, os quais, uma vez instaurados no paradigma hegemônico e viventes deste modo de produção material da vida, têm realizado predominantemente práticas de EA pouco críticas, como já apontado por outros estudos, a exemplo de Guimarães (2004). Tendo em vista que, como dimensão da educação, a EA, se conservadora, corrobora com a manutenção do modelo vigente, procurou-se refletir sobre elementos da formação de educadores ambientais,

assumindo que a inserção de uma perspectiva crítica de EA, nessa formação, apresenta-se como um referencial teórico-metodológico fundamental para uma prática educativa emancipatória e libertária.

Tanto no *trabalho* docente quanto em sua *formação*, entrelaçam-se multidimensões, do individual ao coletivo, do racional ao afetivo, do saber-ser ao saber-fazer, que fazem do professor, em suas limitações, ou nas limitações a ele colocadas, um profissional fundamental, porém não idealizado, dado que o ser humano, ser de interações, ensina e aprende sempre. Remeter ao poema "Elogio do Aprendizado", epígrafe deste artigo, é também tentar elucidar o quão diverso e temporal é o aprendizado (aqui, sobretudo, o aprendizado/a formação do educador), e o quão é imprescindível para a vida que não se quer deixar passar passiva e injusta. Esse processo, nas inter-relações professor-aluno-comunidade, passa pelos saberes do professor e por sua formação constante, base para o "aprimoramento" desses saberes.

Partindo desses pressupostos, pode-se admitir que os professores, dos envolvidos neste trabalho aos professores em geral, não são aplicadores de teorias na prática cotidiana. Os professores, na verdade, tanto produzem saberes vindos da prática quanto mobilizam o conhecimento produzido pela pesquisa e o transformam na/pela prática. Portanto, a dimensão ambiental deve estar presente na formação do educador crítico, porquanto, dessa arte, focam-se, em um mesmo plano, as práticas cotidianas e as condições sociais (RODRIGUES; OLIVEIRA; QUEIROZ, 2013).

Os educadores de Mesquita valorizaram os encontros de construção da Política na relação com a universidade, até porque a formação se dá nas relações não só docente-discente, mas também discente-discente, docente-docente e escola-comunidade. Para se pensar outra racionalidade, outro paradigma e outra sociedade, visto que não os compreendemos naturaliza-

dos, foi deveras relevante pinçar aquilo que de contra-hegemônico e de resistência brotou nas concepções desse grupo de educadores e investigar por que caminhos esses elementos puderam adentrar a rigidez do que parece estabelecido.

Assevera-se que, apesar da fragilidade de concepções/práticas desse grupo, conservadoras de tendência natural e racional, elas se mostraram permeáveis. Os indícios das possibilidades e das limitações não foram vistos reduzidos aos processos formativos fechados, mas reconhecidos em sua ligação com esferas outras porque, em sua relação com a totalidade, os processos espelham as possibilidades e as limitações da formação em sentido lato, embora não seja possível, talvez a nenhum estudo, enumerá-las categoricamente. As possibilidades se dão, além da interlocução com os apontamentos anteriores, no confronto com as limitações conservadoras, as quais se moldam nas visões ideológicas de mundo que perpassam o campo da EA.

É necessário enfrentar as tendências conservadoras que ainda vigoram no campo educacional e ambiental e oprimem uma prática crítica. É ainda necessário enfrentar a fragmentação do conhecimento e o produtivismo em direção a uma visão complexa da totalidade e da aproximação teoria-prática, questões tão caras à EA (RODRIGUES, 2010; RODRIGUES; OLIVEIRA; QUEIROZ, 2013). Na busca da inserção da tendência histórica na formação de educadores (TOZONI-REIS, 2002) é que este texto se constituiu. Perspectiva esta que só é possível a partir da formação do educador crítico, combatente da visão limitada da realidade e, com os "pés no chão", esperançoso por mudanças significativas alimentadas por sua participação. Acredita-se, logo, que, para formar educadores ambientais que vislumbrem a transformação, em um movimento coletivo, é fundamental consolidar um referencial teórico que traga ao debate a teoria crítica social

para instrumentalizar sua práxis, valorizar e desenvolver os saberes docentes, em suas multidimensões, costurar escola e universidade na práxis de uma abordagem relacional.

Referências:

ABREU, C. B. de M.; LANDINI, S. R. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 33-44, jan./abr. 2003.

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação docente, trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-287.

BARRETO, R. G. **Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros**. São Paulo: Loyola, 2002.

BRECHT, B. **Poemas 1913-1956**. Seleção e tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2000.

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

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

LAYRARGUES, P. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C. B. F.; LAYRARGUES, P. P. CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 179-219

LINHARES, C. F. S. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. p. 9-36.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 69-98.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. Disponível em: <<http://desafiopio.blogspot.com/2008/06/entrevista-com-antnio-nvoa-o-professor.html>>. Acesso em: 28 jun. 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-57.

RODRIGUES, J. do N.; OLIVEIRA, A. L.; QUEIROZ, E. D. Universidade e formação de educadores ambientais críticos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v.23, n. 42, p. 90-105, 2013.

RODRIGUES, J. do N.; OLIVEIRA, A. L.; QUEIROZ, E. D. **Do conhecimento prévio aos sentidos construídos na formação crítica do educador ambiental**. 128 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação; Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2010.

PLACCO, V. M. N. de S. Processos multidimensionais na formação de professores. In: ARAÚJO, M. I. O.; OLIVEIRA, L. E. (Orgs.). **Desafios da formação de professores para o século XXI**: o que deve ser ensinado? o que deve ser aprendido? Sergipe: Universidade Federal de Sergipe/CESAD, 2008. p. 185-198.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

TARDIF, M. **Saberes docentes**: formação profissional. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. **Ciência e Educação**, Bauru, v.8, n.1, p. 83-96, 2002.

