

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR

Teacher training for school environmental education La formación del profesorado para la educación ambiental escolar

La formación de profesores para la educación ambiental escolar

MARÍLIA FREITAS DE CAMPOS TOZONI-REIS

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Campus Bauru

LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Campus Bauru

RESUMO A Lei nº 9.795/99, que normatiza a Política Nacional de Educação Ambiental, determina sua inserção em todos os níveis dos sistemas de ensino. No entanto, passados todos esses anos, como indicam muitos estudos, essa inserção ainda é muito frágil. Nossa análise considera que essa fragilidade resulta de alguns equívocos, especialmente no que diz respeito à falta de esforços para sua inserção no currículo escolar. Tendo a inserção curricular como ponto de partida para a Educação Ambiental escolar, neste artigo consideraremos que, entre as diretrizes para a Política Nacional de Educação Ambiental tendo como base a legislação específica, está a formação inicial de professores nas instituições de ensino superior. Desta forma, temos como objetivo problematizar esta formação como Política Nacional de Educação Ambiental como condição objetiva para contribuir neste difícil processo.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO AMBIENTAL; ESCOLA PÚBLICA; FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

ABSTRACT The law nº 9.795/99 regulates the National Environmental Education Policy and determines its insertion in every level of the educational system. However, after all these years, a lot of studies have indicated this insertion is still fragile. Our analysis understands this fragility is a result of some misconceptions, especially regarding the lack of efforts to its insertion in the school curriculum. Taking the curricular insertion as starting point for Environmental Education at schools, we consider the initial education of teachers in college education institutions as one of the guidelines to the National Environmental Education Policy based on the specific legislation. Thus, we aim to discuss this teacher education as National Environmental Education Policy as an objective requirement to contribute on this tough process.

KEYWORDS: ENVIRONMENTAL EDUCATION; PUBLIC SCHOOL; TEACHER EDUCATION.

RESUMEN La Ley nº 9.795/99, que normaliza la Política Nacional de Educación Ambiental, determina su inserción en todos los niveles de los sistemas de enseñanza. No obstante, pasados todos estos años, como indican muchos estudios, aún es muy frágil esa inserción. Nuestro análisis sobre eso considera que esa fragilidad es resultante de algunos equívocos, especialmente en lo que se refiere a la falta de esfuerzos para su inserción en el currículo escolar. Teniendo la inserción curricular como punto de partida para la Educación Ambiental escolar, consideraremos en este artículo que, entre las directrices para la Política Nacional de Educación Ambiental con base en legislación específica, está la formación inicial de profesores en las instituciones de enseñanza superior. De esta manera, tenemos como objetivo problematizar esta formación como política nacional de educación ambiental como condición objetiva para contribuir en este difícil proceso.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN AMBIENTAL; ESCUELA PÚBLICA; FORMACIÓN DE PROFESORES.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental escolar no Brasil é garantida pela legislação desde 1999, quando a lei que normatiza a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99) determinou sua inserção em todos os níveis dos sistemas de ensino:

Da Educação Ambiental no Ensino Formal

Art. 9º. Entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando:

I - educação básica: a. educação infantil; b. ensino fundamental e c) ensino médio;

II - educação superior;

III - educação especial;

IV - educação profissional;

V - educação de jovens e adultos.

Art. 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§ 1º A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.

§ 2º Nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica.

§ 3º Nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas. (BRASIL, 1999).

Vejamos, então, a importância da garantia legal da Política Nacional de Educação Ambiental para a consolidação da Educação Ambiental, particularmente no que diz respeito à sua inserção na educação básica.

Janke (2012) estudou a Lei nº 9.795/99 por detalhadas análises do discurso presente no seu texto e nos demais documentos oficiais em toda sua complicada tramitação nas instâncias legislativas, como também nos documentos oficiais da Educação Ambiental em nível nacional e internacional e o contexto histórico de consolidação da Educação Ambiental no Brasil. Neste estudo, a autora identifica a criação da lei como uma necessidade do Estado no Brasil responder às políticas internacionais que, por sua vez, foram influenciadas pelos movimentos ambientalistas expressos nos diferentes e já muito conhecidos eventos sobre o tema ambiental e sobre a Educação Ambiental ocorridos em diversos países do mundo culminando no evento Rio 92. Sobre isso, afirma: Podemos dizer, portanto, que, no contexto de desenvolvimento dos governos capitalistas, a criação de uma lei para normatizar a política nacional de Educação Ambiental no Brasil se deu por força da internacionalização do esverdeamento dos governos, pela introdução do conceito de desenvolvimento sustentável – este inteiramente vinculado à manutenção dos modelos econômicos capitalistas possibilitando a manutenção e o alargamento dos mercados para o capital – contra uma tendência contra-hegemônica, em favor da transformação do modelo econômico dentro do conceito de sustentabilidade, ou sociedades sustentáveis (JANKE, 2012).

Então, podemos entender aqui que a mais importante norma legal que organiza a política nacional de Educação Ambiental foi resultado do conjunto de estratégias do Estado no Brasil como resposta às pressões, nacional e internacional, do processo de ampliação das preocupações dos povos e seus governos com o meio ambiente. Lembremo-nos da importância do movimento ambientalista – considerando todas as suas diferentes e variadas tendências – neste processo.

Assim, se por um lado o movimento ambientalista de caráter mais radicalmente contestador posicionava-se de forma crítica ao modelo de desenvolvimento

hegemônico dos países organizados sob o modo capitalista de produção; por outro lado, os grupos hegemônicos, representados principalmente pelos governos dos países que se tornaram signatários dos complicados pactos internacionais sobre as questões ambientais, aceitaram o debate e introduziram nele o conceito de desenvolvimento sustentável, melhor nomeado por estes grupos de “economia verde”.

Neste sentido, o estudo de Janke (2012, p. 94) analisa o processo de criação da lei que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental identificando sua mais fundamental contradição: “Se, por um lado, ela atende a interesses globais das sociedades capitalistas, por outro é uma lei de interesse social. Essa contradição, em si, expressa sua importância, embora em um momento ainda não amplamente consolidado, socialmente, em relação ao tema”.

Assim, em diálogo com outros autores, do ponto de vista das iniciativas do Estado, o estudo conclui que a criação das diretrizes e bases para a Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil representa não apenas um assistencialismo do Estado como também um oportunismo de governo, em um momento de grande ebulição das questões ambientais globais, em um determinismo de vínculo a políticas internacionais, que, conquanto tenham servido de propaganda a um contexto governamental, no momento seguinte não foram devidamente instituídas e implementadas para fazerem valer, minimamente, as determinações de seu texto (JANKE, 2012).

Essa análise contribui para compreendermos as razões pelas quais, a despeito da obrigatoriedade da inserção da Educação Ambiental “[...] em todos os níveis e modalidades de ensino”, ela, ainda hoje, é muito frágil (BRASIL, 1999). Então, se a lei que obriga sua inserção é marcada por um processo contraditório – até porque não poderia ser diferente em uma sociedade também contraditória no que diz respeito aos interesses dos diferentes grupos sociais que a compõem –, o processo de sua implementação ganhou grande impulso com a criação em 2002 do Grupo Gestor da PNEA composto por representantes do Ministério da Educação e do Ministério do Meio Ambiente.

Neste sentido, fortaleceram-se, segundo nossas análises, no processo de implementação da Educação Ambiental nas escolas no Brasil, as disputas que caracterizam um processo como este. Entre os pontos de disputa mais evidentes para essa

implementação está, a nosso ver, as formas de inserção da Educação Ambiental nas escolas de educação básica. Embora a lei determine a inserção da Educação Ambiental nos currículos escolares, a expressão de que é “prática de ensino integrada, contínua e permanente” e que “[...] não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino” abre espaço para estas disputas (BRASIL, 1999). Segundo entendemos, essa expressão é vaga e genérica, e, por mais que expresse uma tendência nacional e internacional na compreensão da Educação Ambiental escolar, tem contribuído para que a disputa em torno de sua interpretação fortaleça a situação de fragilidade em que se encontra, mais de dez anos depois da criação do Grupo Gestor, a Educação Ambiental escolar.

Diante dessas considerações, identificamos como importante e necessária é a discussão da educação escolar pela Educação Ambiental. Que “natureza e especificidade da educação” fundamenta nossos debates? Qual o papel da escola em uma sociedade sob o modo capitalista de produção? Como os professores das escolas de educação básica no Brasil, importantes e fundamentais agentes de inserção da Educação Ambiental neste nível de ensino, conhecem e compreendem essas disputas?

Para contribuir com o esclarecimento dessas questões, neste artigo apresentamos algumas ideias que consideramos fundamentais para a discussão da comunidade acadêmica que problematiza a Educação Ambiental.

EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM ESPAÇO POLÍTICO E SOCIAL DE DISPUTAS

Pensar a educação escolar no Brasil significa, para nós, pensarmos a escola pública, pois nosso ponto de partida é o reconhecimento da educação institucionalizada em uma sociedade complexa, organizada sob o modo capitalista de produção e que, entre muitos outros pontos, se caracteriza pela contradição de classes que disputam, no que diz respeito aos bens sociais (entre eles a educação formal), as melhores condições de atendimento de seus interesses. Nessa perspectiva, nunca é demais lembrar que essa sociedade contraditória coloca hoje na rede pública de ensino fundamental, por exemplo, cerca de 92% das crianças brasileiras de seis a 14 anos de idade. Esse dado quantitativo é qualitativamente relevante para compreendermos a educação escolar como um campo de disputas políticas e sociais, particularmente se considerarmos a atual situação de desvalorização da educação pública.

Qual de nós nunca ouviu a seguinte afirmação: “a escola pública, no meu tempo, era boa”. Essa frase esconde uma enormidade de verdades e mentiras. E se não forem problematizadas, servem apenas para desviar o debate daquilo que é fundamental para compreendermos a situação da educação pública no Brasil hoje. Que condicionantes históricos, sociais, políticos e econômicos podemos encontrar para desvelar a complexidade dessa afirmação?

O primeiro ponto a considerar aqui sobre “a escola que era boa” é a origem da escola como instituição social. Os estudos sobre história da educação evidenciam que a escola como instituição social responsável pela formação do conjunto da população – chamada por Enguita (1989) de “escola de massas” – é uma instituição moderna. O que isso significa? Significa que, embora encontremos na história da humanidade iniciativas de formação intelectual ou manual que se assemelham com o ensino escolar tal como o conhecemos hoje, como instituição responsável pela formação de todos, do conjunto da população, ela é nova, moderna. Isto é, a escola como instituição social surgiu historicamente concomitante ao processo de modernização das sociedades que superaram o modo de produção feudal por meio de uma nova organização social: o modo de produção capitalista. “De um modo geral podemos considerar que o processo de institucionalização da educação é correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho (SAVIANI, 2013, p. 39).

Assim, destacamos que muitos estudos sobre a escola – particularmente aqueles produzidos na área da História, Filosofia e Sociologia da Educação, embora também em algumas outras áreas – apontam, de forma crítica, que a escola tal como a concebemos na atualidade tem origem na necessidade de preparar um enorme contingente de pessoas para o trabalho organizado sob o modo capitalista de produção. Isso nos leva a destacar que, desde sua origem até hoje, mesmo se considerarmos toda a complexidade do desenvolvimento histórico da escola em nossas sociedades, se ela tem como função social preparar os jovens para o mundo do trabalho. E em uma sociedade de classes, essa função se divide e, ainda que consideremos sua complexidade, essa divisão, em sua essência, diz respeito ao fato de que ela de um lado prepara jovens para dominarem as relações de trabalho e de outro para serem

dominados. Essa é, segundo compreendemos, a principal contradição da escola, o que conhecemos como a dualidade na função da escola em nossas sociedades.

Podemos afirmar, portanto, que a origem da escola como instituição social no Brasil, como “educação para todos”, considerando as contradições inerentes a essa ideia, localiza-se no desenvolvimento da sociedade brasileira que culminaram no processo de industrialização e urbanização.

Isto posto, avancemos na tentativa de desvelar os elementos ocultos na afirmação de que “a escola pública, no meu tempo, era boa”. Passaremos, neste momento, a analisar um segundo ponto: o que faz pública a escola pública, ou seja, o que significa ser pública essa escola?

Saviani (2013, p. 119) nos alerta para a importância de compreendermos, nos estudos sobre a escola pública, o significado da própria expressão: qual o significado concreto da expressão “escola pública”? Neste sentido, e resumidamente, pensemos em um primeiro significado de “escola pública” como a escola que se organizava pelo “ensino coletivo”, como encontramos naquelas escolas, ainda pouco significativas do ponto de vista da formação de “todos”, das sociedades antigas (até o Século XVII). Um segundo significado de escola pública historicamente identificado no século XIX é sua concepção como popular, escola de massas, “[...] destinada à educação de toda a população” (SAVIANI, 2013, p. 119). Saviani (2013) traz uma terceira concepção de escola pública: a estatal, que tem origem no século XX e é a que prevalece atualmente.

Tratemos de caracterizar a dimensão pública da escola pública incorporando o até aqui já discutido: uma instituição social dual (a contradição), responsável pela formação de todas as crianças e todos os jovens de uma sociedade complexa e desigual (capitalista) voltada para o mundo do trabalho (de massas) e sob a responsabilidade do Estado. Ocorre que, se pensarmos hoje o Estado no Brasil reformado sob a lógica neoliberal, vemos que ele vem diminuindo sua responsabilidade na garantia dos direitos sociais em geral e da educação em particular.

Isso significa que a atual escola pública de educação básica no Brasil, que é contraditória no atendimento dos interesses das diferentes classes sociais que compõem nossa sociedade sob o modo capitalista de produção, e que teria o Estado – seu responsável – atuando como um mediador desses conflitos de interesses,

convive com um Estado afastado dessa mediação porque está organizado sob a doutrina neoliberal. É neste contexto que compreendemos a inserção da Educação Ambiental na escola pública de educação básica no Brasil.

Voltando à nossa análise da afirmação de que “a escola pública, no meu tempo, era boa”, vejamos um terceiro ponto: quando a escola pública no Brasil era boa? Busquemos, então, em uma breve síntese da história da educação escolar no Brasil e alguns dos elementos determinantes dessa questão.

Sabemos que, logo no início do período colonial, a Companhia de Jesus instalou-se no Brasil e se responsabilizou pela formação dos filhos dos colonos e dos índios, e também dos filhos, homens e não primogênitos, dos donos de terra. Embora não consideremos ainda essas iniciativas educativas como escolares no sentido que vamos ver muito mais tarde – visto que, no final da fase jesuítica, estava longe de 0,1% da população em idade escolar atendida nos colégios, segundo Marcílio (2005, p. 3) –, a formação oferecida pelos jesuítas já tinha a marca da dualidade: um tipo de formação – catequese – para os índios e filhos de colonos, e outro tipo – academicista – para os filhos dos donos de terras (ROMANELLI, 1991).

A “reforma da instrução pública” do Marquês de Pombal, que expulsou os jesuítas, propôs um ensino mais “científico”, embora não tenha logrado implantar um novo sistema de ensino. Assim, podemos afirmar que no Império o precário sistema de ensino ainda era dual. Com o advento da República e as transformações na sociedade brasileira foi que surgiu, de forma mais evidente e consistente, a necessidade da escola: nasceu a escola de massas.

O Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (SAVIANI, 2007), um dos mais importantes documentos históricos sobre a educação e a escola no Brasil, publicado em 1932, chamava “o povo e o governo” a compreenderem a importância da escola para todos como uma estratégia social fundamental para o desenvolvimento econômico da sociedade brasileira em sua busca pela modernização. Esse documento foi exaustivamente analisado pelos pesquisadores em educação e explicita a origem da escola como instituição social no Brasil, se considerarmos, principalmente, a defesa da escolaridade como direito de todos, espinha dorsal da escola pública. Escola única, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação

são princípios do Manifesto. No entanto, não podemos perder de vista que o documento fundamenta-se nas doutrinas liberais de organização econômica e social das sociedades sob o modo capitalista de produção e não problematiza, obviamente, a dualidade da instituição escolar no interior dessas sociedades contraditórias: a escola com a função de formação diferente para “o povo e as elites”. Conforme Saviani (2007), o Manifesto e seu programa de política educacional revelaram, ainda, a disputa entre a educação privada (Igreja) e a educação pública (Estado) (Saviani, 2007). E nesse período fora inaugurada, no Brasil, a função essencialmente pública da educação escolar; mas, em seguida, no Estado Novo (1937-1945), ocorreu um retrocesso na democratização da educação pública, assegurando-a somente para as elites (ROMANELLI, 1991).

Assim, depois desse retrocesso, no campo da organização da sociedade e, consequentemente, na educação, houve um importante processo de redemocratização da sociedade brasileira que teve sua fase mais fecunda no início dos anos 1960 do Séc. XX, mostrando toda a força da educação pelas inovadoras iniciativas de programas de educação popular, mas que cresceu à margem da educação escolarizada (GUIRALDELLI, 1993). Com o Golpe Militar de 1964, a Ditadura realizou enorme esforço para controlar toda a educação, principalmente por meio do controle da expansão do ensino público. Para isso, segundo Romanelli (1991), desenvolveu “mecanismos internos de controle” do sistema em expansão: por um lado, aumentou significativamente a oferta de vagas nas escolas de educação básica; por outro, como mecanismo de controle, tomou medidas que se refletem até hoje com relação ao aprofundamento da dualidade: pouco investimento financeiro na construção da infraestrutura necessária à expansão do ensino público, falta de incentivo ao crescimento do ensino privado, desvalorização dos professores da educação pública (inclusive mediante drástica diminuição de seus salários), pouco investimento técnico e financeiro na formação destes professores etc.

Chegamos a um dos mais importantes pontos para compreender *quando* era boa a escola pública no Brasil. Nossa análise é de que a escola pública cumpria um papel de transmissão de conhecimentos com a qualidade pretendida no período que vai da sua origem como escola para todos (representado principalmente pelo movimento que culminou no Manifesto), mas que, na realidade, não era para todos

(cerca de 20% da população em idade escolar em 1940; 30%, em 1960; e 50%, em 1970), até ser reformada – expandida e reestruturada – pelo regime ditatorial (ROMANELLI, 1991), que tem como marco de superação o ano de 1982.

Podemos afirmar, portanto, que a escola pública no Brasil teve qualidade com relação à sua função de transmissão de conhecimentos quando as políticas públicas tinham essa intenção e deixou de ter essa qualidade igualmente quando as políticas públicas, impostas pelo governo ditatorial, também tiveram essa intenção como estratégia de controle do nível de escolaridade do conjunto da população. Essa estratégia em quase nada foi estranha à função historicamente assumida pela escola pública, de formação diferente para classes sociais diferentes: formação de trabalhadores para o trabalho “manual” e formação universal para o trabalho “intelectual”.

Com o fim da Ditadura, o processo de redemocratização da sociedade brasileira tem sido um processo longo, demorado e muito contraditório. Depois de um curto período de otimismo e esperanças renovadas, entramos na década de 1990 do século XX convivendo com a reforma do Estado tendo a doutrina neoliberal como orientadora das relações sociais, inclusive no mundo do trabalho. A educação não ficou imune a isso. A desregulamentação dos direitos sociais que essa reforma nos trouxe, atingiu a educação. A nova LDB, o Plano Nacional de Educação (2001-2010), o PDE de 2007 e o novo Plano Nacional de Educação (2013-2022), como norteadores das políticas públicas para a educação têm as marcas dessa reforma. A responsabilidade do Estado com relação à garantia do direito de todos a uma educação de qualidade fica diluída quando este deixa de ser o regulador das relações sociais contraditórias que marcam as sociedades sob o modo capitalista de produção.

Então, a escola pública de educação básica no Brasil hoje, com diferentes indicadores quantitativos para seus diferentes níveis expressa uma dualidade sem precedentes com relação às condições objetivas para a formação dos nossos alunos. Embora essa questão entre a quantidade de crianças e jovens atendidos nas escolas que compõem nosso sistema de ensino e sua qualidade seja uma questão muito complexa, que merece aprofundamento na compreensão das relações entre escola pública e escola privada, a situação da escola pública nos leva a considerar que, apesar de termos o que comemorar em termos

quantitativos – colocar as crianças e os jovens de todas as classes sociais nas escolas de educação básica é **muito** importante – as políticas públicas de educação básica sob a lógica neoliberal não têm conseguido garantir que a escola pública cumpra um papel na democratização das relações sociais.

Se tomarmos como referência a definição que Saviani (2005, p. 18) ao afirmar que “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”, pensando em uma escola que instrumentalize os sujeitos sociais para enfrentar as disputas sociais e políticas que emergem de uma sociedade como a nossa, podemos concluir que a consolidação da escola pública no Brasil tem, ainda, um longo caminho a percorrer se considerarmos a necessidade de sua expansão e de garantia de qualidade. São tantos e tão complexos os elementos que compõem esse processo de consolidação, tanto de ordem quantitativa quanto de ordem qualitativa, que não conseguiríamos listá-los nem priorizá-los sem cometer muitos enganos. Mas, entre todos esses elementos, trazemos um deles para análise, na perspectiva de compreender os condicionantes da inserção da Educação Ambiental na escola básica no Brasil: a formação de professores.

Sabemos que, a título de exemplo, pelo menos dois temas, entre muitos outros, exigem emergentes posicionamentos na inserção da Educação Ambiental na escola pública de educação básica no Brasil hoje: a interdisciplinaridade e a agressiva presença das empresas privadas na escola por meio de projetos de Educação Ambiental. Logo, nosso ponto de partida aqui é que, sem uma formação sólida para compreender e enfrentar a complexidade que esses temas expressam, especialmente no que dizem respeito ao caráter contraditório da escola em uma sociedade como a nossa, não há possibilidade desses professores contribuírem para a inserção da Educação Ambiental nos currículos escolares.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROBLEMATIZANDO A PRÁTICA E A TEORIA

A formação de educadores e de profissionais que atuam na educação básica e superior é objeto da Lei nº 9.795/99, em art. 8º, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CP nº 2/2012, título IV, art. 19) e discussões sobre “formação ambiental” e a “ambientalização curricular” em cursos

de formação tem sido recentemente ampliadas entre os pesquisadores na área de Educação Ambiental, tendo-se divergências – que expressam disputas – entre a inserção disciplinar ou interdisciplinar da temática nos currículos dos cursos de formação (BRASIL, 1999, 2012).

No entanto, essas discussões são incorporadas parcial e lentamente às discussões mais gerais sobre formação de professores em reestruturação de cursos de licenciatura, terminadas ou em curso nas universidades.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002) – documento que se constitui em um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cursos de formação de professores –, não há referência explícita à Educação Ambiental e à formação do professor para sua inserção na escola (BRASIL, 2002). As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia – Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, em seu art. 4º, parágrafo único – fazem referência geral ao conhecimento ambiental-ecológico (BRASIL, 2006).

Devido ao que foi exposto, é preciso considerar as implicações desses documentos para a formação de pedagogos e de professores de disciplinas específicas, tendo em vista que nortearam e norteiam as reformulações recentes dos cursos de formação de professores no Brasil.

Em estudo realizado por Gatti e Barreto (2009, p. 130), sobre cursos de formação de professores, foi identificado que nos cursos de Pedagogia analisados, de um modo geral, há “um bloco de disciplinas que respondem às demandas contemporâneas”, dentre elas aquelas que buscam atender aos temas transversais, sendo um deles a Educação Ambiental. Nos cursos de licenciatura analisados, houve a identificação de uma única proposta diferenciada que previa a realização de investigações, dentre elas “[...] investigações dentro da temática meio ambiente Educação Ambiental” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 151).

A partir de dados apresentados por Untaler e Barolli (2012), pode-se considerar que a formação ambiental dos futuros professores ocorre de maneira isolada, fragmentada e incipiente.

A formação inicial dos professores é condição para a consolidação da Educação Ambiental na escola básica. Nessa perspectiva, defendemos a formação inicial

crítica como condição para a Educação Ambiental crítica. Significa, portanto, romper com racionalidades e propostas que dominam discussões e ações na área de formação de professores.

O rompimento com a racionalidade técnica e, conseqüentemente, com as decorrências para a formação de professores da compreensão de que a prática do professor consiste na aplicação de teorias, técnicas e procedimentos oriundos da pesquisa científica para resolver problemas, é amplamente defendida por pesquisadores da área de formação de professores.

A crítica à visão instrumental, pelo menos no discurso, está consolidada. Para a superação dessa perspectiva, é defendida a racionalidade prática. Fortemente justificada pela complexidade e incertezas da prática docente (não contempladas atendidas pela visão instrumental), a racionalidade prática é defendida como a base necessária para a formação de novos profissionais, alicerçada na reflexão, na prática e na prática reflexiva, a partir dos conceitos de reflexão na ação, sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Alguns autores trazem a dimensão da pesquisa e a proposta do professor pesquisador na discussão sobre a reflexão e outros indicam a necessidade de esclarecer o “conteúdo” da reflexão ou de ampliá-lo, articulando-o ao conceito de justiça social.

Contreras (2002, p. 157) traz um questionamento interessante:

A dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem à consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça, ou se, da mesma maneira, ao não se definirem em relação ao compromisso com determinados valores, poderiam estar a serviço da justificativa de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social.

Mas a aceitação da racionalidade prática é indicada por muitos autores como a mudança necessária para que a formação de novos professores reflexivos, construtores de saberes autônomos e profissionais.

Atualmente, questiona-se a universidade como *lôcus* da formação docente, não só pelos problemas e dificuldades já apontados em cursos de formação de professores, mas pela defesa primeira de que a escola é o foco da formação. Esse questionamento também está presente na Educação Ambiental. Na nossa análise, entendemos

que esse discurso ainda será expandido e fortalecido entre os pesquisadores da área de formação de professores.

Nóvoa (2013), em fala recente a educadores brasileiros, denunciou a “revolução nos discursos sobre formação de professores” em oposição à necessária revolução e propôs um olhar diferente para os problemas da formação de professores, sugerindo e analisando quatro propostas: 1- Por uma formação de professores a partir de dentro; 2- Pela valorização do conhecimento docente; 3- Pela criação de uma nova realidade organizacional; 4- Pelo reforço do espaço público de educação.

Sinalizamos, assim, que a prática e a reflexão se constituíram, efetivamente, em referências para pensar e propor a formação de professores no Brasil, inclusive para propostas oficiais como as Diretrizes Nacionais para formação de professores da educação básica (BRASIL, 2002), estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1 (decorrente do CNE/CP nº 9/2001) e a Resolução CE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. O conceito de competências, formação pautada no princípio da ação-reflexão-ação e a resolução de situações-problema, definição da carga horária de prática e estágios indicam claramente, entre outros, o predomínio da racionalidade prática nesses documentos, os quais, como já indicamos, nortearam reestruturações recentes nos cursos de licenciatura.

Para alguns estudiosos, houve um avanço. Todavia, considerando nosso referencial, defendemos que a formação de professores para a Educação Ambiental crítica requer o rompimento não apenas com a racionalidade técnica, mas também com a racionalidade prática.

Duarte (2003) discute a filiação da epistemologia da prática e da pedagogia do professor reflexivo ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno, articulados ao construtivismo. Para o autor,

[...] do ponto de vista pedagógico, os estudos na linha do professor reflexivo surgiram na América do Norte e na Europa quase que como uma ramificação natural do tronco comum constituído pelo ideário escolanovista. A diferença reside em que o escolanovismo clássico e o construtivismo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo aluno ao passo que os estudos sobre o professor reflexivo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo professor. (DUARTE, 2003, p. 610).

Temos que assumir que um conjunto de princípios e conceitos articulados (aprender a aprender, professor reflexivo, reflexão sobre a prática, saberes profissionais e prática como fonte maior e mais importante da constituição do profissional, dentre outros) seduziram (e seduzem) formadores de professores e tornaram-se predominantes nos estudos sobre formação de professores, a partir da década de 1990, no Brasil. Esse poder de sedução de alguns referenciais (aliado ao processo de alienação) é bem analisado por autores como Rossler (2000).

Para Martins (2010), a formação de professores recebe como legado do século XX o neoescolanovismo, o neotecnicismo, o neoconstrutivismo e a vitória da lógica mercantil, sustentada pelos conceitos de qualidade, produtividade, racionalização e otimização de recursos.

Assumimos a impossibilidade da constituição de uma proposta de formação de professores para a Educação Ambiental crítica com base em referenciais filiados à ideologia neoliberal.

Recusamos, assim, pedagogias que respondem aos interesses de manutenção desta sociedade, o que pode não ser simples, pois estamos em um contexto de “refluxo das teorizações educacionais críticas [...] e o desenvolvimento, no campo acadêmico, de um pensamento de direita renovado e refinado em suas formulações [...]” (DELLA FONTE, 2011, p. 27).

Explicitamos a necessidade de alicerçar a compreensão e a ação de formação de professores em propostas que assumam a superação da sociedade regida pelo capital. Propostas que assumam a crítica à hegemonia do capitalismo, que busquem a articulação dialética entre a educação e a sociedade e a educação e a política; reconhecendo o sujeito como ser histórico e condicionado e a intencionalidade do ato educativo (CAMPOS et al., 2011, p. 623).

Nesta perspectiva, destacam-se a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural.

A Pedagogia Histórico-Crítica, embasada no materialismo histórico-dialético, centra-se no conceito de trabalho e na articulação entre teoria e prática (BATISTA; LIMA, 2012), compreendendo a educação como “trabalho não material, relacionado a ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, e habilidades” e a escola como instituição que tem por função a socialização de conhecimentos produzidos e

acumulados pela humanidade, tendo como elemento central o saber objetivo, metódico, científico (SAVIANI, 2005).

A educação escolar é compreendida no contexto do processo de humanização, ao “[...] produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2005, p. 13), com a função de socializar conhecimentos para possibilitar o acesso à cultura erudita, ou seja, tendo o “[...] papel de garantir os conteúdos que permitam aos alunos compreender e participar da sociedade de forma crítica, tendo o diálogo entre professores e alunos, o respeito ao desenvolvimento psicológico dos educandos e superando a visão de senso comum. (MARSIGLIA, 2011, p. 103).

A Psicologia Histórico-Cultural, também de base materialista histórico-dialética, entendendo o psiquismo como a “[...] unidade material e ideal expressa na subjetivação do objetivo, isto é, na construção da *imagem subjetiva do mundo objetivo*” (MARTINS, 2011, p. 45), explicando como os homens se desenvolvem, por meio da apropriação dos elementos da cultura, produzidos histórica e socialmente, como a educação escolarizada influencia na formação e no desenvolvimento psicológico do ser humano, e como o ensino impulsiona a formação das funções psicológicas superiores (SCALCON, 2002, p. 139).

Além da unidade filosófica entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica (o materialismo histórico-dialético), Martins (2011) aponta como unidade básica na relação entre elas, a apropriação da cultura por meio do ensino sistematizado e a transmissão/apropriação de conhecimentos.

A escola e o professor, nessa perspectiva, preparam os indivíduos para o controle e domínio da realidade criada pelos homens, o que requer que ela seja inteligível e objeto de ações transformadoras, exigindo “[...] um tipo de pensamento que promova a superação da empiria feiticizada, das aparências – sejam elas falsas ou verdadeiras – instrumentalizando os indivíduos para a atividade consciente, para a transformação das circunstâncias e de si mesmos” (MARTINS, 2011, p. 56-57).

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural aproximam-se, assim, na elaboração de um corpo teórico crítico consistente para a formação de professores para a Educação Ambiental crítica, trazendo para o processo de formação inicial ou continuada, alguns elementos centrais:

- concepção de indivíduo que compreenda seu processo de humanização, sua historicidade e a relação entre materialidade e subjetividade;
- problematização da categoria trabalho;
- compreensão do ambiente – natural e social – como espaço histórica e socialmente construído e dos determinantes econômicos e históricos das relações das sociedades com o ambiente;
- problematização da necessidade de transformação da relação entre as sociedades e o ambiente construída sob o modo de produção capitalista como possibilidade concreta de sustentabilidade socioambiental;
- domínio didático e metodológico, que possibilite a abordagem integrada de temáticas sociais e ambientais; e
- análise dos conceitos apropriação e objetivação, explicitando o contexto de alienação das sociedades predatórias – social e ambientalmente. (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2014, p. 133).

Esses elementos sustentam-se em dois princípios: a formação teórica e crítica e a reflexão filosófica.

Sem receio, defendemos a formação teórica. A sólida formação teórica crítica envolve a apropriação de conhecimentos relacionados à História, à Psicologia, à Sociologia à Filosofia da Educação, à Didática e aos conteúdos específicos, ao estudo da natureza histórico-cultural do desenvolvimento humano (MARTINS, 2009) e a apropriação de conceitos como: “[...] dialética, totalidade, contradição, mediação, historicidade, universalidade, sociabilidade, conhecimento, materialismo, idealismo, empírico, abstrato/concreto, trabalho, atividade consciente, objetivação, apropriação, humanização [...]” (DUARTE, 2010, p. 69). Assim, teorizações, análises, superação do aparente e cotidiano e do “senso comum pedagógico” são possíveis, culminando em conhecimento científico e rigoroso de diferentes dimensões da profissão docente.

Os conhecimentos clássicos, universais, históricos na perspectiva crítica são instrumentos técnicos e políticos necessários ao trabalho do professor e que precisam ser apropriados no processo de sua formação, pois é o domínio dos fundamentos científicos e filosóficos que permite a compreensão ampla da Educação Ambiental e

o desenvolvimento de uma Educação Ambiental crítica, trazendo a possibilidade de interpretação da realidade e, por isso, articula-se radicalmente com a prática social, sendo esse o ponto de partida e de chegada.

A apropriação de instrumentos teóricos que explicitem a dimensão histórica e política da educação e da Educação Ambiental e rompam com a visão simplista sobre o professor, a escola e a educação articulam-se à reflexão filosófica.

A reflexão filosófica requer radicalidade, rigor e globalidade, pensamento e análise aprofundados, com base nos fundamentos, nas raízes e matrizes, a partir do estabelecimento criterioso de relações e de sistematização e de enunciados rigorosos e coerentes, sendo ampla e abrangente. Então, ela viabiliza a compreensão unitária, coerente, articulada e intencional da prática educativa (SAVIANI, 1983).

Essa reflexão (filosófica, crítica) tem uma orientação explícita e dotada de compromisso político com a transformação, envolvendo a “consciência dos valores e significados ideológicos implícitos” e a “crítica da introjeção dos valores dominantes”, reconhecendo suas origens e efeitos (CONTRERAS, 2002, p. 165-168).

REFERÊNCIAS

BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Org.). **Pedagogia histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-36.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a EA, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2013.

_____. _____. _____. _____. Resolução CNE/CP 2, de 19 de Fevereiro 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 fev. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

_____. _____. _____. _____. Resolução nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 fev. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. _____. _____. _____. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jun. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17810&Itemid=866>. Acesso em: 10 jan. 2013.

CAMPOS, L. M. L. et al. Perspectivas críticas na pesquisa sobre formação de professores de ciências. **Enseñanza de las Ciencias**, v. extra, p. 622-637, 2013.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELLA FONTE, S. S. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 Anos**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2011. p. 23-42.

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. In: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana** – sete ensaios de pedagogia crítica. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 59-78.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n83/a15v2483.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2011.

_____. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In:

MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 7-21.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GATTI, B; BARRETTO, E. S. de Sá. **Professores no Brasil** – impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GUIRALDELLI, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

JANKE, N. **Políticas públicas de educação ambiental**. 2012. 224 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

MARSIGLIA, A. C. G. A prática pedagógica na perspectiva histórico-crítica. In: _____. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 Anos**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2011. p. 101-120.

MARTINS, L. M. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: MENDONÇA, S.; SILVA, V. P.; MILLER, S. **Marx, Gramsci e Vygotsky**. Araraquara: Junqueira e Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009. p. 449-474.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da pedagogia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) Tese (Livre Docência) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

_____. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8>>. Acesso: 5 jan. 2013.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. et al. (Org.). **Por uma política**

de formação de professores. São Paulo: Editora da UNESP, 2013. p. 199-227.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo.** Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação.** Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Escola e Democracia.** 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCALCON, S. À Procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2002.

TOZONI-REIS, M. F. C.; CAMPOS, L. M. L. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias **Educ. rev.**, Curitiba, n. 3, p. 145-162, 2014.

UNTALER, L. de O.; BAROLLI, E. Educação ambiental e a formação inicial de professores: o que dizem as pesquisas? **Olhares e Trilhas**, v. 11, n. 19, p. 19-26, 2010. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/download/.../12985>. Acesso em: 20 ago. 2014.