

# Pressupostos Para a Formação do Educador Ambiental

Jéssica do Nascimento Rodrigues<sup>1</sup>

Mary Rangel<sup>2</sup>

## Resumo

---

Na sociedade atual as relações materiais, não obstante evidenciem contradições inerentes a este padrão societário – caso da crise socioambiental –, desenvolvem-se sob formas de dominação. A escola, elemento formador do cidadão, ser emancipado, célula fundamental à/da sociedade, é locus de enfrentamento desse contexto. A formação de educadores, tema largamente discutido nas academias, desponta enquanto direito do trabalhador da educação para superar as relações historicamente desiguais. Ao tocar na discussão sobre o educador reflexivo, recai-se sobre outro debate que, neste artigo, evidencia-se pelo viés crítico, pensando formação integral e educação ambiental. Intenciona-se, pois, discutir as dimensões crítica e ambiental da formação de educadores para instigar um debate urgente ao contexto atual.

**Palavras-chave:** Educador crítico. Educador ambiental. Formação de educadores.

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Letras (Português/Inglês) pela UEMG, Mestrado em Educação pela UFRRJ e Doutorado em Educação pela UFF. É professora efetiva de Língua Portuguesa e Literaturas do Colégio Pedro II, instituição federal de ensino. Integra o Grupo Representação, Imaginário e Educação, da UFF, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade da UFRRJ, e o Grupo Saúde Social: Diversidade, Inclusão e Resiliência, da Uerj. [jessicarbs@gmail.com](mailto:jessicarbs@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutorado em Educação Brasileira pela UFRJ, com Pós-Doutorado em Psicologia Social pela PUC/SP. Pesquisadora Nível 2 do CNPq. Professora titular da Área de Ensino-Aprendizagem da Uerj, lotada, com 40 horas, na Faculdade de Ciências Médicas/FCM, no Departamento de Tecnologias da Informação e Educação em Saúde/DTIES. Participa do Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas/PGCM, na Linha de Pesquisa sobre Informação e Educação em Saúde. É líder do Grupo de Pesquisa sobre Saúde Social: Diversidade, Inclusão, Resiliência, Uerj/CNPq. É Professora titular de Didática da UFF, lotada, com 20 horas, na Faculdade de Educação, Departamento Sociedade, Educação, Conhecimento/SSE. Participa do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEUFF no Campo de Pesquisa de Estudos do Cotidiano das Camadas Populares. [mary.rangel@lasalle.org.br](mailto:mary.rangel@lasalle.org.br)

## ASSUMPTIONS FOR FORMATION OF THE ENVIRONMENTAL EDUCATOR

### **Abstract**

---

In today's society, material relations, nevertheless they evidence contradictions inherent in this pattern of society – case of socio-environmental crisis □, they develop under forms of domination. The school, formative element of the citizen, emancipated creature, fundamental cell of society, is the locus of confrontation that context. The formation of educators, theme widely discussed at the Academies, emerges as a worker of education's right to overcome the historically unequal relationships. Touching the discussion of the reflective educator, we fall on another debate that, in this article, is evidenced by the critical dimension, thinking integral formation and environmental education. We intend, therefore, to discuss critical and environmental dimensions of the formation of educators to instigate an urgent debate to current context.

**Keywords:** Critical educator. Environmental educator. Formation of educators.

## Questões Iniciais

### Elogio do aprendizado

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.  
Não se envergonhe de perguntar, camarada!  
Não se deixei convencer  
Veja com seus olhos!  
O que não sabe por conta própria  
Não sabe.  
Verifique a conta  
É você que vai pagar.  
Ponha o dedo sobre cada item  
Pergunte: O que é isso?  
Você tem que assumir o comando  
(Brecht, 2000, p. 114).

Lembra o poeta e dramaturgo alemão Bertolt Brecht, em todo o seu engajamento político pelo viés da Literatura, a necessidade da aprendizagem. “Assumir o comando”, nas palavras desse autor 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. Essa transformação não se limita, porém, 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” – não se aceitando passivamente aquilo que vem de cima para baixo – e aspire a – reconhecendo-se sujeito da sua própria história – construir uma sociedade melhor, melhor porque diferente desta.

Não há dúvidas de que, em um contexto como o do Brasil e o do mundo – por exemplo, com a problemática da precarização do trabalho docente –, é clara a relevância da formação de educadores críticos para se pensar o real desenvolvimento da sociedade no âmbito de um padrão civilizatório diverso do atual. Discussões inadiáveis surgem e a urgência da formação do educador para o enfrentamento do “novo” ou do “inesperado” fica latente.

Preparar o educador, nesse sentido, não é muni-lo de instrumentos para a realização de uma atividade, mas, sim, é oferecer-lhe a possibilidade de trabalhar, enquanto práxis refletida, reconhecendo-se naquilo que faz. Para que o educador construa e pense – em um ambiente educativo que une as relações docente-discente, docente-docente, discente-discente e escola-comunidade – em um “movimento coletivo conjunto” que intenciona estabelecer novas relações materiais e não materiais de uma sociedade justa em sua diversidade (que não é desigualdade), é fundamental a entrada na discussão socioambiental, tão abaladas estão as estruturas deste padrão societário com a crise planetária.

Neste artigo, far-se-á uma revisão sucinta acerca da formação de educadores a partir de autores consagrados na área para, adiante, entrar na discussão acerca da formação de educadores ambientais (campo que se abre e que pede

essa interlocução). O texto que segue é a tentativa de se pensar a formação desses educadores ambientais especificamente. Embora caindo relativamente sobre as especializações tanto debatidas, acredita-se que o foco na área socioambiental já é um avanço na área educacional, até porque a Educação Ambiental abraça a complexidade, abraça a totalidade, se referendada numa vertente crítica.

## A Formação do Educador

André (2010) discutiu a configuração do campo de formação de professores no Brasil, o qual, na década de 90, esteve intimamente relacionado ao campo da Didática, mas que, no entanto, nos últimos dez anos, tem se apresentado como uma forte matriz no campo da educação. É preocupante, contudo, que, ao apontar a autonomia da área, assim como a de outras tantas, caía-se na armadilha de fragmentar ainda mais o conhecimento, tão estilhaçado que já está. 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.

A autora em questão aponta cinco indicadores para a configuração do campo: primeiro: ter objeto próprio; segundo: ter metodologia própria, destacando a história de vida e a pesquisa-ação; terceiro: a criação de uma comunidade de cientistas que caminha para a delimitação desse campo, a exemplo do GT da Anped; quarto: a incorporação dos professores nos programas de Pós-Graduação; quinto e último: a atenção de políticos e administradores para com a área enquanto “instrumento” indispensável para a garantia da qualidade do ensino.

Nesse ponto, cabem questionamentos que nos ajudam a refletir sobre alguns itens: 1) não se sabe até que ponto a configuração da Anped em GTs seria um avanço, porque faz pensar algumas limitações, por exemplo, quanto à aceitação de trabalhos em Educação Ambiental em outros GTs, a qual também tem um GT próprio, o que é visto como também um avanço (teórico-metodológico e/ou político?) na configuração do campo; 2) os chamados professores de profissão precisam ser incorporados sim nos cursos de Pós-Graduação, mas

o inverso também é fundamental; 3) é deveras delicado o reconhecimento de que políticos e administradores dão mais atenção à área. Isso esbarra no que Barreto (2002, p. 108) afirma sobre a proposta oficial: “[...] reduz o professor a tarefeiro, chamado de ‘profissional’, talvez como um marceneiro, encanador ou eletricista, a quem compete realizar um conjunto de saberes pré-estabelecidos”.

André (2010) faz, então, um levantamento de teses e dissertações do ano de 2007, usando também análises anteriores, e constata que, em 1990, o foco predominante das pesquisas era a formação inicial dos professores, em 2000, o foco era a identidade e a profissionalização docente e, em 2007, o foco era o próprio professor e suas representações, saberes e práticas. Daí, a pesquisadora critica o fato de tais pesquisas se restringirem ao que pensam/praticam os professores e o fato de não abarcarem os seus contextos de produção. A partir disso, enfatiza-se a necessidade de pesquisadores e professores de profissão trabalharem colaborativamente e com esforço analítico coerente.

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 dicotomização brusca entre pesquisa e ensino. O autor observa que as atividades de formação e de educação são deixadas em segundo plano, uma vez que os educadores de profissão e os pesquisadores, embora professores universitários, movimentam-se em grupos distintos. Dessa forma, uma ameaça à pesquisa em educação é a abstração, o afastamento do “chão da escola”, havendo, sobretudo, discursos que questionam os professores, sem a preocupação com o que eles fazem realmente.

Ademais, há de se tomar cuidado com essa 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. A reboque, Schön (1992) acresce que tanto os professores quanto as escolas são culpados pela inadequação da educação na América, e

os legisladores, de cima para baixo, “controlam” o conteúdo do que vem a ser ensinado e quando e por quem deve ser ensinado. Assim, afirma haver uma crise de confiança no conhecimento profissional, o que sugere a necessidade de uma nova epistemologia da prática. André (2010, p. 285) lembra que “Uma área tão complexa requer estudos que contemplem múltiplas dimensões, que recorram a múltiplos enfoques e abranjam uma variedade temática”.

Pode-se inferir que a formação, da forma como tem sido, em sua hegemonia de sentido, não desperta e realiza a visão de totalidade necessária para a atuação dos educadores. A partir de um deslocamento semântico – do trabalho docente para a atividade docente – vê-se o trabalho docente esvaziado e expropriado, entendendo o professor como “tarefeiro” ou mesmo descentrando a formação (inicial e continuada) e, estrategicamente, centralizando a capacitação em serviço em uma perspectiva imediatista e instrumental para as necessidades do sistema capitalista.

Os professores, portanto, estão precarizados e, em certa medida, desconsiderados no discurso oficial. Assim, Barreto (2002) mostra que as transformações necessárias ao ensino são transferidas para os meios, para os materiais, como as tecnologias, a exemplo do vídeo e do computador. Nesse sentido, reiterando a necessidade de investimento na pessoa do educador e de valorização do saber da experiência, Nóvoa (1992, p. 25) adita que “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Nóvoa (1992), então, expõe que, para a formação, além de se mobilizarem vários saberes, os professores devem assumir a função de produtores da sua profissão. Reitera que um dos pontos cruciais nesse debate é o de que não se pode, para a configuração da situação atual da docência, separar dicotomicamente ensino e pesquisa em suas multidimensões, assim como as tecnologias imersas nelas. É impossível mudar o educador sem que se mude o seu contexto

de formação-atuação: “A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (Nóvoa, 1992, p. 28).

Gómez (1992) critica a ideia de professor como técnico especialista e a de professor como prático autônomo e, logo, aponta três pressupostos que norteiam, erroneamente, a formação de professores ao encontro da racionalidade técnica e instrumental:<sup>3</sup> 1) a dicotomização entre as investigações acadêmicas e as práticas cotidianas; 2) as “incoerências” entre o conhecimento ensinado nos cursos de formação de professores e as exigências reais do cotidiano escolar; 3) a hierarquia entre o conhecimento acadêmico-científico e as aplicações técnicas que acabam por acarretar a mesma relação linear entre o ensinar e o aprender.

Sobre o *primeiro pressuposto*, já discutido anteriormente, não há dúvidas sobre a necessidade de se conectar ensino e pesquisa. No *segundo pressuposto*, Gómez (1992) faz entender que existem distâncias entre o que se “aprende” nos cursos de formação de professores e a realidade da prática. Para explicar essa problemática, Nóvoa (1992) aponta dois focos distintos para com a formação: quando dada aos professores individualmente ou quando dada coletivamente (a primeira favoreceria o isolamento e a imagem de professor como transmissor de saberes; a segunda favoreceria a emancipação profissional e a autonomia na produção de saberes e valores). “Nem tanto ao mar nem tanto à terra”, para usar de uma frase cristalizada, mas que bem resume que ambos os aspectos devem ser significativos nos processos de formação.

Pimenta (2002), por exemplo, descreve algumas críticas direcionadas à obra de Schön, não desmerecendo suas contribuições, mas justamente mostrando o perigo de uma supervalorização do professor como indivíduo e o perigo de se

---

<sup>3</sup> Gómez (1992), no entanto, lembra que se deve considerar que “Existem múltiplas tarefas concretas em que a melhor e, por vezes, a única forma de intervenção eficaz consiste na aplicação das teorias e técnicas resultantes da investigação básica e aplicada. O que não podemos é considerar a atividade profissional (prática) do professor, como uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica. É mais correto encará-la como uma atividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de caráter técnico” (p. 100).

pensar a reflexão desse sujeito desatrelada da resolução de problemas da prática prática esta que não se fecha na escola, mas vai além, para a comunidade, para a sociedade, em sentido mais amplo.

Quanto ao *terceiro pressuposto*, é importante contextualizar que, nos entremeios dos séculos 19/20, um modelo fabril influenciou as políticas de democratização e ampliação da demanda por educação. Aproveitando-se disso, houve também a sindicalização e a valorização da profissão, entretanto se manteve a ideia de professores-executores/tarefeiros. Especializa-se e fragmenta-se o saber, e diminui-se a competência do professor que, para atender às necessidades do mercado, entende seus educandos como clientes.<sup>4</sup> Trata-se, portanto, de uma das consequências da divisão social do trabalho: a divisão social e intelectual da pesquisa.

Tardif (2002) prossegue essa discussão defendendo a importância de atores individuais no social para a prática, longe do mentalismo e do sociologismo propriamente ditos. Entende que o saber do professor somente faz sentido se partilhado, porque *coletivo*; que a produção desse saber é *social*, porque ocorre 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, havendo muito mais continuidade que ruptura. Vale ressaltar, entretanto, que, embora os saberes dos educadores sejam tão plurais em uma sociedade igualmente plural, também são desiguais em uma sociedade desigual (Pimenta, 2002).

Há, portanto, uma institucionalização e uma dimensão subjetiva da carreira. A primeira no sentido de que, como membros de um coletivo, os professores seguem uma trajetória quase idêntica a de seus colegas de profissão. A segunda

---

<sup>4</sup> A propósito desse tipo de visão, Abreu e Landini (2003) discutem que um dos papéis assumidos pelo trabalho docente tem sido, predominantemente, a preparação dos alunos para o mundo produtivo, ou seja, não estritamente vistos como clientes, mas, sobretudo, formados para atuarem na produção e no consumo sem domínio sobre a construção e a elaboração do conhecimento.

no sentido de que, não obstante haja essa institucionalização, há também a entrega à profissão, o que define e constrói a carreira do professor. Há, porém, de se tomar cuidado com o discurso acerca da vocação.

De acordo com Tardif (2002), existem três fases na carreira do professor, que não devem ser entendidas dogmaticamente: 1) o rito de passagem da Graduação para a atuação nas escolas; 2) a iniciação na cultura da escola, como se fosse uma fase de exploração; e 3) o momento em que não há idealização, há estabilização e consolidação. Tais fases não são cronológicas; são, na verdade, e até certo ponto, ideológicas, posto que existem os professores em situação precária, por exemplo. Há que se relativizar essa evolução carreirística, uma vez que são várias as dificuldades, dentre elas a instabilidade, as mudanças de escola por várias vezes, carga horária em disciplinas diversas, as recorrentes mudanças de séries e os “ibopes” feitos pelas comissões escolares. Enfim, trata-se de contextos que implicam sentimentos de frustração, de desvalorização, de insegurança, de desencanto com a profissão. A situação de precariedade, todavia, não atinge apenas professores em situação instável, mas, também professores regulares, mormente de escolas públicas.

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 e outra sobre a esfera macrosocial e econômica dessa atividade. Explicam essas autoras que o trabalho do educador produz mais-valia, considerando que valoriza o capital e forma mão de obra tanto para a atividade produtiva quanto para o consumo.

Não é possível, portanto, desvincular o trabalho do educador da lógica de valorização do capital. A partir do que Nóvoa (1992, p. 25) afirma “Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”, não é possível pensar as dimensões pessoais e profissionais sem atrelá-las a um processo maior no qual a formação está inserida. De acordo com Pimenta (2002), a prática reflexiva dos

educadores deve ser um exercício sim sobre a prática, todavia é imprescindível direcioná-la também às condições sociais mais gerais e desenvolvê-la, portanto, a partir de uma reflexão coletiva e crítica.

Pensando por esse caminho, a epistemologia dominante nas universidades e o próprio currículo aparecem como obstáculos ao *practicum reflexivo* necessário à compreensão 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).

É sabido que o saber do professor se vincula, portanto, às condições concretas de trabalho e também à personalidade/experiência profissional, enquanto a carreira (ou a trajetória profissional) se vincula ao lugar e às equipes de trabalho com as quais se envolve. O saber está, portanto, a serviço do trabalho: “O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática para a ela adaptá-lo e para transformá-lo” (Tardif, 2002, p. 15). A consciência profissional (tudo o que o professor sabe a respeito de suas atividades), a consciência prática (tudo o que um professor faz e diz na ação), os antecedentes pessoais e as consequências não intencionais de suas práticas, atuam no trabalho do professor.

Existe certa rotinização, mas o professor não apenas reproduz o mundo, ele pode transformá-lo na relação com os alunos, porque o saber é plural, heterogêneo, vem de diversas fontes, como os saberes provenientes da formação profissional (ciências da educação) e os provenientes de disciplinas (definidos na universidade), currículos (programas escolares) e experiências (o cotidiano, a prática). Além disso, não é somente a rotina ou a experiência por meio da rotina que informam as práticas dos professores, mas também são as possibilidades formativas da reflexão – não descontextualizada – e a pesquisa embebida na prática sobre essa rotina/experiência.

Como visto, os professores têm sido vistos como técnicos, executores, transmissores, portadores, ou ainda, objetos do saber, colocando-se em posição desvalorizada. Os professores, no entanto, partem de situações concretas do dia a dia e, com improvisações e habilidade profissional, criam um *habitus*<sup>5</sup> para o enfrentamento de situações transitórias e variáveis que caracterizam esse cotidiano escolar. Com isso, cria-se um abismo entre esses saberes experienciais e os adquiridos na formação, o que gera uma reavaliação, ou até uma rejeição, por parte dos professores. De acordo com Tardif (2002), o professor ideal deveria não apenas conhecer, mas dominar, integrar e mobilizar os saberes como condição para a prática, além de possuir reconhecimento social. O professor, trabalhador interativo, e os alunos, imersos nessa interação, vivem o ensino carregado de relações humanas que constroem sentidos e podem fazer surgir, nesse ambiente educativo, ressignificações afastadas das ausências e combinadas com as emergências (Santos, 2007) de um novo mundo em ebulição. Essa é uma possibilidade que não pode ser descartada, contudo não é espontânea e precisa estar presente na intencionalidade da prática pedagógica.

Dessa forma, o saber é interativo. Deve-se levar em consideração os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano, a fim de se repensar e valorizar a formação e as identidades e contribuições profissionais. Os saberes que servem de base para o ensino, portanto, não se limitam a conteúdos, mas são compósitos, são “saber-fazer” e “saber-ser” individuais-coletivos. Envolvem os saberes pessoais (pela história de vida e pela socialização primária), os saberes provenientes da formação escolar (pela formação e pela socialização pré-profissional), os saberes provenientes da formação profissional para o magistério (pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores), os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho (pela utilização das ferramentas de trabalho e sua

---

<sup>5</sup> A palavra *habitus* é usada no sentido cunhado por Bourdieu (2003). *Habitus*, sumariamente, são as disposições determinadas pelas condições sociais e determinantes das práticas sociais que ultrapassam as intenções conscientes. Dessa forma, trata-se de uma reprodução, ou melhor, de uma tendência, que extrapola as intenções conscientes dos sujeitos.

adaptação às tarefas) e os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (pela prática do trabalho e pela socialização profissional) (Tardif, 2002).

Em outras palavras, o saber é temporal, está num contexto histórico, na história de vida e na carreira. Assim, as experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial fazem parte da aquisição do saber-ensinar. Esse tempo vivido, porém, por um lado, não é cronológico, posto que se refere à memorização de experiências educativas marcantes; e, por outro, trata-se de um tempo coercitivo, porque não volta atrás.

Nesse sincretismo, afirma-se que é impossível identificar a origem dos saberes. Primeiro, porque o professor não possui apenas uma concepção sobre a sua prática – não desconsiderando a “armadilha paradigmática” (Guimarães, 2004) –, uma vez que a realidade cotidiana lhe impõe algumas limitações. Segundo, porque os saberes não são provenientes da pesquisa na maioria das vezes, o que impossibilita a padronização de técnicas. Terceiro, porque não há racionalidade única, mas um “polimorfismo do raciocínio” dos “saberes-em-ação” (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 respeita a sua formação. Defende, para isso, a quebra da divisão social do trabalho intelectual, uma vez que o trabalho docente, para esse autor, é práxis social; não é apenas a transformação de um objeto/uma situação, mas é a transformação de si mesmo (para lembrar a ontologia marxiana do trabalho). O trabalho docente reproduz/transforma a cultura, o *ethos*, as ideias dos educadores.

Ademais, a prática educativa não deve ser tipificada – como técnica, como afeto, como ética e política, como interação social, como arte – pois ela reflete todas as possibilidades. Essas são fragmentações redutoras no momento em que privilegiam um aspecto em detrimento de outro. Há, na verdade, um

pluralismo dos saberes e uma diversidade dos tipos de ação dos professores, atravessados pelo “polimorfismo de raciocínio”, de procedimentos e de conhecimentos. A partir dessas multidimensões, entretanto, a profissão de professor exige não apenas um investimento intelectual/cognitivo, mas um investimento profundamente afetivo nas relações com os alunos, como lembra Freire (2005, p. 29) ao afirmar que “Não há educação sem amor”.

## O Educador Ambiental

Depois de apontados pressupostos para a formação de educadores a partir de clássicos da área, é importante, inicialmente, descrever o que seria um educador ambiental em sentido estrito. Não se trata de um educador que se fecha em atividades sistematizadas e focadas apenas na questão ambiental, mas sim um educador que traz a sua prática cotidiana a dimensão educativa em sua totalidade – porque nela está imerso o recorte ambiental. Para isso, de acordo com Tozoni-Reis (2002, p. 92), o educador 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”.

A formação desses educadores ambientais de síntese é um *continuum*, é permanente, é não linear, e abraça todas as características debatidas anteriormente. Os professores hoje, mesmo precarizados (Abreu; Landini, 2003; Linhares, 1993) e tendo de lidar com as tecnologias (Barreto, 2002), precisam trabalhar com a complexidade social (Nóvoa, 2001), portanto com a complexidade socioambiental, sendo inserida a dimensão ambiental também como questão complexa (política, cultural, econômica, etc.) na formação desses profissionais.

Para Nóvoa (1992, p. 29), “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 de uma formação que não é mero treinamento ou mera capacitação; trata-se de uma formação contínua que valoriza a pesquisa e a prática na articulação das instâncias formadoras. Se se

trata de não mais apartar pesquisa e ensino, vale reforçar que, com a veemente produção acadêmica da área hoje, não é possível mais conceber que na escola a educação ambiental não esteja presente.

Tozoni-Reis (2002), estudando a dimensão ambiental em alguns cursos de formação de educadores da Unesp, critica duas tendências conservadoras fortemente presentes nas representações dos professores universitários: uma tendência natural e uma tendência racional. Na primeira, compreende-se as relações ser humano-natureza como definidas pela própria natureza, e, na segunda, compreende-se as relações ser humano-natureza como determinadas pelos conhecimentos científicos, que secundarizam os sujeitos históricos. Para a superação dessas tendências, Tozoni-Reis (2002, p. 89) propõe uma tendência histórica:

A relação homem-natureza não é definida naturalmente pela natureza, nem é definida cientificamente pela razão, mas construída social e politicamente pelo conjunto dos homens, construção essa que também lança mão dos conhecimentos científicos sobre a natureza como elementos importantes, mas não exclusivos, no processo educativo.

Soma-se a essa tendência histórica a ideia de que o educador precisa pensar crítico e reflexivo, como na dimensão crítico-reflexiva trazida por Placco (2008), no sentido de questionamento de origens e de significados do próprio conhecimento. Guimarães (2004) afirma que é imprescindível formar dinamizadores de ambientes educativos que tenham essa reflexão crítica e mobilizem com sinergia processos de intervenção sobre a realidade. Para esse autor, os parâmetros para a formação do educador ambiental crítico podem se resumir em: capacidade de ler a complexidade do mundo; abertura para o novo para transformar o presente; e participação na organização e na pressão para que o novo surja.

O educador ambiental, portanto, precisa reconhecer as possibilidades de mudança para longe de uma visão reducionista da realidade, mobilizando vários saberes (Nóvoa, 1992; Tardif, 2002) e produzindo sua própria profissão. Diferente desse tipo de abordagem sobre o saber escolar, Guimarães (2004, p. 141) infere:

Portanto, entendo que a formação de um educador ambiental seja diferente. Não é somente dar instrumental técnico-metodológico, como parece ser a tendência nas propostas de formação de multiplicadores em educação ambiental, mas propiciar uma formação político-filosófica (além de técnico-metodológica), para transformá-lo em uma liderança apta, pela ruptura da armadilha paradigmática, a contribuir na construção de ambientes educativos.

No mesmo sentido, discute Giroux (1997) acerca da formação dos educadores como intelectuais transformadores, ou seja, intelectuais porque têm base teórica, porque as condições ideológicas e as práticas necessárias são esclarecidas, porque também são esclarecidos os papéis que os professores desempenham, ora produzindo, ora legitimando a estrutura social, política e econômica. Tais intelectuais são assim entendidos, posto que, em sua linguagem, unem crítica e possibilidade dentro e fora da escola e proporcionam aos estudantes a oportunidade de se tornarem cidadãos. Desse modo, será formada uma sociedade com mais coragem para lutar a fim de que “a esperança seja viável” (Giroux, 1997, p. 163).

Não havendo apenas linearidade no movimento histórico, mas ainda rupturas e transformações são trazidas à baila na ideia de ambiente educativo em suas relações complexas. Para isso, é imprescindível que o educador ambiental articule as áreas do conhecimento ao encontro de uma autoformação eclética (Guimarães, 2004). Até porque lidar com a formação do educador é lidar com a complexidade do ser humano.

Também acabam sendo enfrentadas duas questões: de um lado, a fragmentação; de outro, a unicidade. A educação deve “estimular o uso total da inteligência geral” (Morin, 2006, p. 39) e, dessa forma, enfrentar o desafio imposto pelas especializações. Essas fragmentações do saber enfraquecem a percepção do global e, sendo abstrações, fatiam a ideia de sistema e a de multidimensão, acabando por matematizar o conhecimento. Descortinar, portanto, a falsa racionalidade ou a pseudorracionalidade é fundamental para a educação crítica, a fim de que, conjugando as partes no todo e o todo nas partes, possamos tornar possíveis outras racionalidades.

Para Gadotti (2001), outra educação somente é possível se nos reeducarmos juntos. Para isso, encontra-se, nas dimensões ética e política (Placco, 2008), a explicação desses pontos cruciais. Mais uma vez, portanto, assevera-se a necessidade da formação de educadores imbuídos numa tendência histórica “[...] na perspectiva de superação radical da alienação, da exploração do homem pelo homem e da exploração da natureza pelos seres humanos” (Tozoni-Reis, 2002, p. 90). Uma educação ambiental 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 transposta, todavia compreendendo que a educação – e os educadores não neutros – é apenas um mecanismo nesse contexto.

As universidades, como lócus de formação de educadores, têm ainda a dimensão ambiental, principalmente nessa perspectiva crítica, uma presença reduzida nos processos de formação inicial, assim como na continuada, como lembra Nóvoa (2001) em entrevista à *Revista Salto*:

E a contradição principal que eu apresento é que se avançou muito do ponto de vista da análise teórica, se avançou muito do ponto de vista da reflexão, mas se avançou relativamente pouco das práticas da formação de professores, da criação e da consolidação de dispositivos novos e consistentes de formação de professores.

Observa-se, aí, avanço teórico no campo e pseudoatividade nas práticas escolares. O professor não é um produtor científico nem reproduzidor científico; o professor de profissão crítico da submissão ampliada da vida social, ao aproveitar o que vem da ciência, transforma esse conhecimento na sua prática adequando-o a sua realidade e aceitando o desafio de “praticar” uma educação ambiental em um campo que ainda é predominantemente conservador. Na contramão da formação que se tem, aí está uma formação que se quer ante a diversidade sociocultural e regional e as disparidades socioeconômicas que caracterizam esta sociedade.

## Considerações Finais

Em suma, 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 impostas a ele, um profissional fundamental, porém não idealizado, nesta ou em qualquer outra sociedade, 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 de aprendizado, nas inter-relações professor-aluno-comunidade, passa pelos saberes do professor, uma vez que os quer também ensinar, e pela sua formação constante (e que oscila), base para o “aprimoramento” desses saberes.

Assim, pode-se admitir que os professores não são simples aplicadores, mas produtores de saberes vindos da prática e que, mesmo mobilizando o conhecimento produzido pela pesquisa, transformam-no *na* e *pela* prática. Trata-se de práxis, enquanto movimento dialético, enquanto prática refletida e enquanto pesquisa.

A dimensão ambiental passa pela formação do educador reflexivo e crítico, porque, nesse caso, joga-se o olhar sobre as práticas cotidianas e sobre as condições sociais. Se o saber do professor é mesmo coletivo, social e contextual, o ambiente em crise precisa ser tema inerente a esse saber e às vivências docentes. O saber do docente é compósito, afinal.

É necessário enfrentar a racionalidade técnica que ainda vigora no campo educacional e ambiental e que oprime uma prática reflexiva, humana e criativa. 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 educação ambiental.

Na busca da inserção da tendência histórica na formação de educadores é que este texto se constituiu, perspectiva esta que somente é possível a partir da formação do educador reflexivo e crítico, combatente da visão limitada da realidade e, com os pés no chão, esperançoso por mudanças significativas alimentadas por sua participação.

## Referências

- ABREU, Cláudia Barcelos de Moura; LANDINI, Sonia Regina. 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, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (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, Raquel Goulart. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: maapeando velhos e novos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BRECHT, Bertolt. *Poemas 1913-1956*. Seleção e tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GÓMEZ, Angel Perez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.
- GUIMARÃES, Mauro. *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papirus, 2004.
- LAYRARGUES, Philippe Phomier. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs.). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 179-219.

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

MORIN, Edgard. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2006.

NÓVOA, Antonio. *O professor pesquisador e reflexivo*, 2001 Disponível em: <<http://desafioio.blogspot.com/2008/06/entrevista-com-antnio-nvoa-o-professor.html>>. Acesso em: 28 jun. 2010.

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

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

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Processos multidimensionais na formação de professores. In: ARAÚJO, Maria Inês Oliveira; OLIVEIRA, Luiz Eduardo. (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.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

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

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

Recebido em: 1/7/2013

Aceito em: 19/3/2015