

Universidade e formação de educadores ambientais críticos

Jéssica do Nascimento Rodrigues

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ – Brasil.

jessicarbs@gmail.com

Aline Lima Oliveira

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Aracaju, SE – Brasil.

linezinha_blue@hotmail.com

Edileuza Dias Queiroz

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ – Brasil.

edileuzaqueiroz@gmail.com



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Como resultado de pesquisas já concluídas, discutiu-se acerca da Formação de Educadores Ambientais sob o viés crítico, compreendendo-a como um mecanismo de superação do modelo de sociedade vigente. Com a gravidade dos problemas socioambientais, naturalizam-se discursos e práticas conservadores, por dentro e por fora do contexto escolar. Políticas de formação de educadores surgem sem aprofundamento crítico, limitando-se a experiências romantizadas, tecnicistas e comportamentais. Porém, entende-se ser possível infiltrar, por entre as brechas existentes, uma Educação Ambiental crítica, emancipatória e transformadora que questione e lute por qualidade de vida e justiça socioambiental. Fundamentado em textos de autores da área, neste artigo, intenciona-se, por conseguinte, refletir sobre a formação do educador ambiental crítico e sobre a incorporação dessa dimensão na Universidade. Embora um importante espaço social para reflexão, formação e difusão de novos conhecimentos acerca da educação, a Universidade insere a dimensão ambiental de modo reduzido nas licenciaturas.

Palavras-chave: Formação de Educadores. Educação Ambiental. Universidade.

University and formation of critical environmental educators

Abstract

As a result of concluded researches, it was discussed about the Formation of Environmental Educators in the critical boarding, understanding it as a mechanism to overcome the model of prevailing society. With the severity of social and environmental problems, conservative discourses and practices were naturalized inside and outside of school. Policies for formation of educators appear without critical absorption, limited to romanticized, behavioral and technician experiences. However, it is understood to be possible to infiltrate, through the existent gaps, an emancipatory, critical and transforming Environmental Education to question and fight for quality of life and environmental justice. Based in authors of this field, in this article, it was intended to reflect about the formation of environmental educators and the incorporation of this critical dimension in the University. However an important social space for reflection, formation and dissemination of new knowledges about education, the University introduces the environmental dimension reduciouly in the degrees.

Keywords: Formation of Educators. Environmental Education. University.

1 Questões iniciais

Não há dúvidas de que, em contexto nacional e internacional, seja 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* é latente. Preparar o educador, nesse sentido, não é muni-lo de instrumentos para a realização de uma atividade, mas, sim, oferecer-lhe a possibilidade de trabalhar, como *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 desse padrão societário com a crise planetária.

Nas últimas décadas do século XX e nesse início de século, o debate sobre a questão ambiental ganhou uma extraordinária dimensão, inclusive no âmbito das políticas públicas. Frente aos inúmeros problemas criados pelos próprios desmandos do modelo de desenvolvimento econômico, fruto da inserção passiva e tardia da realidade brasileira no capitalismo e em suas formas de produtivismo desenvolvimentista, muitos governantes e legisladores se sentiram pressionados a desenvolver propostas adequadas aos apelos dos movimentos socioambientais. Nesse sentido, a Educação Ambiental passou a ser

apresentada como uma importante estratégia para a formação de indivíduos partícipes na construção de uma sociedade sustentável, socialmente justa e ecologicamente equilibrada.

No entanto, apesar da difusão crescente da Educação Ambiental, sobretudo no processo educacional, as ações se apresentam, ainda hoje, fragilizadas em sua prática pedagógica (GUIMARÃES, 2004a). O que se percebe, na maior parte das escolas, é que a Educação Ambiental geralmente é trabalhada de forma fragmentada e descontextualizada, o que caracteriza as práticas conservadoras (TRAJBER; MENDONÇA, 2006). Em virtude dessas ações pouco efetivas na área da Educação Ambiental, surgiu a motivação para este estudo.

Parte-se do pressuposto de que, assim, enquanto não existirem rupturas com a lógica político-econômica que rege a educação no país, os debates nas Universidades, foco deste artigo, continuarão em torno da produtividade institucional. Nesse sentido, Tozoni-Reis (2001) denuncia que o privilégio que a universidade atribui à pesquisa acaba por desvalorizar as atividades de ensino. Assim, considera-se que a educação oferecida no país aponta para uma formação voltada para o mercado em detrimento da formação da pessoa, ou seja, em detrimento de uma formação humanista. Torna-se pertinente reafirmar o importante papel da instituição universitária, como *lócus* de produção e disseminação de conhecimento, participante da formação de educadores – ambientais – comprometidos com a transformação da realidade, tão demarcada por desigualdades socioambientais.

Fruto das discussões originárias do mesmo grupo de pesquisa¹, neste artigo, será feita uma revisão sucinta acerca da formação de educadores ambientais críticos, acerca dos processos formativos desses educadores, em específico, e acerca do papel da Universidade nesses processos. A intenção é a de trazer à baila alguns elementos para se (re)pensar o processo de formação do educador crítico, cuja dimensão ambiental é um componente imprescindível. Além disso, visa-se problematizar a atuação da Universidade como *lócus* de formação para a *práxis*.

2 O Educador ambiental crítico

Para começar, é fundamental, hoje, descrever o que seria um educador ambiental. Não se trata de um educador que se fecha em atividades sistematizadas e focadas apenas na questão ambiental, mas, sim, um educador que traz à sua prática cotidiana a dimensão

¹ Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

educativa em sua totalidade – porque nela está imersa 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.

Os professores, hoje, mesmo precarizados (ABREU; LANDINI, 2003; LINHARES, 1993) e tendo que adaptar-se às tecnologias (BARRETO, 2002), precisam lidar 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. Nóvoa (1992, p. 29) refere 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 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 (PIMENTA, 2002). Se se trata de não mais apartar pesquisa e ensino, vale reforçar que, hoje, com a forte produção acadêmica da área, 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 em representações e práticas de professores universitários: uma tendência natural e uma tendência racional. A primeira, na compreensão das relações ser humano-natureza como definidas pela própria natureza, e a segunda, na compreensão das 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 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”.

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. Nesse sentido, discute Giroux (1997) acerca da formação dos educadores como intelectuais transformadores – intelectuais porque têm base teórica, porque as condições ideológicas e as práticas necessárias são

esclarecidas, porque também são esclarecidos os papéis que desempenham, ora produzindo ora legitimando a estrutura social, política e econômica. Tais intelectuais são assim entendidos, visto que, em sua linguagem, unem crítica e possibilidade dentro e fora da escola. Nesse sentido, a Educação Ambiental, a que se considera como crítica, caminha ao encontro do pensamento de Guimarães (2004b, p. 25):

Senti a necessidade de ressignificar a educação ambiental como “crítica”, por compreender ser necessário diferenciar uma ação educativa que seja capaz de contribuir com a transformação de uma realidade que, historicamente, se coloca em uma grave crise socioambiental. Isso porque acredito que vem se consolidando perante a sociedade uma perspectiva de educação ambiental que reflete uma compreensão e uma postura educacional e de mundo, subsidiada por um referencial paradigmático e compromissos ideológicos, que se manifestam hegemonicamente na constituição da sociedade atual.

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). Até porque 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.

Ademais, as universidades, *lócus* de formação de educadores, têm, ainda, a dimensão ambiental, sobretudo na perspectiva crítica, presença reduzida nos processos de formação inicial e continuada. 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 à sua realidade e aceitando o desafio de *praticar* uma Educação Ambiental numa área predominantemente conservadora. Salienta-se, ainda, o distanciamento entre a Universidade e a escola, como se pode visualizar em várias produções na área de formação de educadores (TARDIF, 2002; NÓVOA, 1992; SCHÖN, 1992; GIROUX, 1997). Esse “buraco negro” aponta para a necessidade de sua superação.

3 Processos formativos de educadores ambientais

Mundialmente, a supervalorização da Educação Ambiental trouxe a reboque a crescente institucionalização desse processo educativo no Brasil. No entanto, muitas vezes,

esse processo não se dá acompanhado de uma discussão mais ampla e profunda por parte dos professores brasileiros e da sociedade de modo geral. Para Guimarães (2004a), o predomínio desse fazer pedagógico de caráter conservador é orientado e, de certa forma, condicionado pelos paradigmas da sociedade moderna que levam à reprodução de uma realidade estabelecida pela racionalidade hegemônica. Nesse caso, os educadores estão submersos (inconscientes) na visão (paradigmática) fragmentária, simplista e reduzida da realidade, e, ao desperceberem-na assim (e, portanto, não a problematizarem), reproduzem (inconscientes) esses referenciais (paradigmáticos) em suas ações pedagógicas, o que resulta em práticas ingênuas e fragilizadas de Educação Ambiental.

Essas práticas se mostram pouco eficazes para intervir, de forma significativa, no processo de transformação da realidade socioambiental, portanto são conservadoras por não mudar o que já está dado. Afirma-se, logo, uma tendência a reproduzir um discurso e uma ação *ambientalizados*, no sentido do discurso *verde* esvaziado/superficial. Esse é o sentido de “armadilha paradigmática”, cunhado por Guimarães (2006, p. 23-24) para se pensar a formação do educador ambiental.

Muitas dessas fragilidades refletem a falta da discussão e da inserção da dimensão ambiental no processo de formação inicial do docente. Além disso, ainda se destaca o fato de haver poucas oportunidades de participação em espaços de discussão sobre o assunto na sociedade, já que isso, normalmente, se dá em fóruns, conferências e outros espaços instituídos e, muitas vezes, restritos ao meio acadêmico, tão distante do cotidiano escolar. Indica-se, minimamente, a ausência de políticas públicas de formação continuada que incentivem a reflexão permanente dos docentes na participação nesses espaços. Acredita-se, porém, na potencialidade dos processos formativos dos educadores para romper com tais fragilidades.

Refletindo sobre essas questões, Araújo (2004, p.77) argumenta que “[...] a formação, quando reduzida à preparação técnica, não prepara o professor para solucionar problemas oriundos da incerteza, da singularidade e dos conflitos de valores que escapam aos cânones da racionalidade técnica”. Nessa direção, Schön (2000) chama a atenção para o fato de que os professores, sob a perspectiva posta nos cursos de formação, não dão conta de responder às questões que se apresentam em muitas situações concretas no cotidiano escolar e aos objetivos propostos por uma educação que vise às transformações sociais. “Nossos cursos de formação do educador, em geral, preocupam-se muito com métodos,

técnicas, meios de ensinar, orientar, supervisionar ou coordenar uma sala de aula, mas evitam a questão política da educação (GADOTTI, 2001, p. 88).

Os educadores, formados dentro dessa lógica do silêncio, estão, na maioria das vezes, preocupados com a degradação da natureza, e partilham de soluções paliativas ou mitigadoras, engendradas pela racionalidade hegemônica para a resolução de *problemas ambientais*². Essa dinâmica espelha uma prática pedagógica limitada pelo discurso inadequado e ingênuo,³ que forja o papel político do ato pedagógico, tornando-o, ao mesmo tempo, vertical e excludente.

O movimento de pensar criticamente a ação deve propiciar a fusão entre prática e teoria, alicerce da construção de uma pedagogia apropriada para a Educação Ambiental (ARAÚJO, 2004). A formação dos educadores para o trabalho com a Educação Ambiental deve possibilitar a articulação entre o saber pedagógico e o ambiental. Faz-se necessária a superação do modelo tradicional de formação, construindo práticas pedagógicas para além de propostas centradas na racionalidade constituinte/constituída de controle do saber e exercício do poder. Logo, a Educação Ambiental é elemento inserido em um contexto maior, que produz e reproduz as relações da sociedade, inclusive o embate hegemônico, as quais, para serem transformadas, dependem de uma educação crítica e de uma série de outras modificações nos planos político, social, econômico e cultural.

O aprofundamento dessas questões serve para refletir sobre os princípios constitutivos do ambiente educativo para a formação de educadores como “sujeitos ecológicos”⁴ (CARVALHO, 2008, p. 26). Ademais, contribui com o desenvolvimento da delimitação da Educação Ambiental de caráter crítico, em consonância com o esforço teórico de alguns pesquisadores da área no Brasil.

A partir da formação pedagógica e ambiental de professores como intelectuais críticos e transformadores (GIROUX, 1997) é possível combinar a reflexão e a prática a serviço da educação dos estudantes, a fim de que sejam cidadãos reflexivos e ativos,

² A expressão *problemas ambientais* é utilizada com o propósito de chamar atenção para a dicotomização ser humano-natureza legitimada pelo paradigma hegemônico. Nesse sentido, esses problemas se restringem àqueles considerados pela lógica dominante, isto é, àqueles que dizem respeito à natureza, pura e simples.

³ “A consciência ingênua se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada” (FREIRE, 2009b, p. 113).

⁴ “Sujeito portador do ideário ecológico, com suas novas formas de ser e compreender o mundo e a experiência humana. Sintetiza assim as virtudes de uma existência ecologicamente orientada, que busca responder aos dilemas sociais, éticos e estéticos configurados pela crise socioambiental, apontando para a possibilidade de um mundo socialmente justo e ambientalmente sustentável” (CARVALHO, 2008, p. 26).

exercem a cidadania e contribuam para uma sociedade ambientalmente justa e sustentável. Assim, o educador é considerado um intelectual transformador com o compromisso político de promover a formação de cidadãos capazes de analisar e se colocar criticamente frente à ordem social em que vivem.

Em resumo, é preciso que educadores e educadoras ambientais *troquem suas lentes*, no sentido de compreender a natureza como ambiente, ou seja, de superar a visão dicotomizada hegemônica. Com essa mudança, será possível o deslocamento do mundo estritamente biológico das ciências naturais, por exemplo, para o mundo da vida, das humanidades e também dos movimentos sociais; mundo, este, bem mais complexo e abrangente, pois atinge as mentalidades, as palavras e os conceitos. Assim, uma das formas de reverter a fragilidade das práticas de Educação Ambiental se localiza no incentivo à instrumentalização da formação crítica dos educadores.

Por isso, ao discutir a formação em Educação Ambiental, torna-se imprescindível destacar o papel da Universidade, pois esta desempenha uma tarefa fundamental nos processos de transformação do conhecimento e de mudanças sociais, a partir do movimento contra-hegemônico que também deve se fortalecer nos espaços acadêmicos. Infelizmente, a maioria dos programas de formação, dificilmente, estimula os licenciados a levar a sério o papel de intelectual que trabalha em benefício de uma visão emancipatória: “Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática *imobilizadora e ocultadora de verdades*” (FREIRE, 1996, p. 99, grifos do autor). Além disso, se um professor decide engajar-se em formas de política radical, isso invariavelmente se dá anos depois de ter deixado o estabelecimento responsável por sua formação (GIROUX; SIMON, 2009).

4 A Universidade e a formação crítica do educador ambiental

A Universidade representa importante espaço social para reflexão, formação e difusão de novos conhecimentos acerca da educação e da sustentabilidade, participando, assim, em uma perspectiva mais ampla, da estruturação de uma sociedade mais justa, mais humana e ambientalmente sustentável. Em relação a esse importante espaço social, Tristão (2004b, p. 70) enfatiza que:

Partindo do pressuposto de que a formação de professores/as se constitui a partir de uma rede de relações, a universidade é um importante contexto a ser

explorado porque participa de outros, como a política educacional, a pesquisa e a formação continuada dos professores/as em serviço.

A partir dos anos 1990, segundo Chao e Pernambuco (2010), a questão ambiental é tema na Universidade, tanto no âmbito do ensino e da pesquisa, como no da administração. Em 1991, entrou em vigor a Portaria nº 678/91 do MEC, determinando que os sistemas de ensino, em todas as instâncias, níveis e modalidades, contemplem nos seus currículos os temas e os conteúdos referentes à Educação Ambiental. Em 1999, foi publicada a Lei nº 9.795/99, instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental, e, em 2012, pelo Conselho Nacional de Educação, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental. No entanto, mesmo com a legislação, ainda é tímida a inserção da temática socioambiental, de forma efetiva, nos currículos de formação de professores.

Depara-se com vários obstáculos, dentre os quais estão: o tímido movimento na Universidade no sentido de incorporar as questões socioambientais em suas estruturas curriculares e institucionais e a tradicional organização em departamentos. No caso, essa departamentalização acaba por supervalorizar a especificidade da área de conhecimento e reforçar a cultura disciplinar, o que enfraquece as possibilidades interdisciplinares. Nesse sentido, inserir a dimensão socioambiental nas universidades representa um processo de construção de uma nova cultura acadêmica, que significa o rompimento com o atual paradigma. Existe relação entre a universidade e o ambientalismo, uma vez que o conhecimento produzido dentro da Academia serve de base para as lutas ambientais, além de muitos agentes sociais atuarem em ambos os campos, não obstante essa relação ainda se encontre fragilizada e, com isso, necessite que a questão socioambiental seja inserida efetivamente na cultura universitária. Diversos estudos confirmam essa realidade, como, por exemplo, o “Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior: elementos para discussão sobre políticas públicas”, realizado pela Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis – RUPEA, no ano de 2005. Nesse documento, defende-se a definição de diretrizes para a ambientalização das atividades acadêmicas, com a finalidade de inserir a dimensão socioambiental na formação dos educadores, considerada a diversidade das iniciativas já existentes.

Chao e Pernambuco (2010) afirmam que para conquistar legitimidade perante a comunidade acadêmica, uma política nacional de ambientalização deve ser flexível, a fim de

que possa contemplar a diversidade dos contextos institucionais e assegurar o direito à autonomia das instituições e dos cursos. É sabido que as mudanças dos grupos dirigentes e também os interesses políticos conjunturais têm causado diversas discontinuidades na inserção dessas questões socioambientais. Para superar tais interrupções, é preciso passar pela institucionalização das práticas e pela constituição de uma cultura que permitam aos agentes sociais uma reorganização para defenderem os interesses de uma transformação social diante dos interesses econômicos.

Segundo Tristão (2004a), as saídas encontradas para inserir a Educação Ambiental nas universidades ocorrem de acordo com as especificidades e as necessidades, ou com os modos de pensar diferente em variados contextos. Assim, observa-se que algumas dessas instituições têm encontrado *brechas* para a inserção da dimensão socioambiental, como, por exemplo, a criação de seminários obrigatórios, com a atuação dos grupos de pesquisas, os quais também desenvolvem projetos de extensão, e com a presença de disciplinas optativas nos cursos de graduação. Vale acrescentar que, nos cursos de pós-graduação, a PNEA, em seu art. 9º, faculta a criação de disciplina específica.

Nesse sentido, refletir sobre a articulação Universidade/Educação Ambiental remete à necessidade de definir novas estratégias de intervenção, de continuidade de projetos, de evolução de pesquisas e políticas públicas, para que se possa subsidiar e estabelecer novos critérios de inserção e efetividade da dimensão socioambiental. Trata-se, portanto, de um processo que exige estudo e persistência. A história do surgimento e expansão da Universidade no Brasil já é um fator de conflitos que dificulta a inserção e a concretização das ações socioambientais no contexto da Academia, pois, o ensino superior se difundiu paralelamente à implantação da indústria no país, e a industrialização está diretamente associada à degradação ambiental. A partir disso, já se observa que tanto o diálogo entre desenvolvimento científico e sustentabilidade, quanto a efetivação de políticas públicas para a concretização de ações de ambientalização do espaço acadêmico são questões complexas e difíceis de serem consolidadas.

O compromisso social da Universidade deve ser muito mais efetivo e fazer opções por ações que visem a transformar profundamente a sociedade, na busca da conquista dos direitos sociais, civis e políticos dos indivíduos e das comunidades. O ponto inicial para tanto é o esforço de tornar os cursos de formação de professores mais dinâmicos, preparando profissionais reflexivos que consigam estreitar os laços entre teoria e prática. Entende-se ser

imprescindível, na Universidade, o princípio articulador do ensino, da pesquisa e da extensão para todos os cursos de formação do educador. Segundo Macedo (2008, p. 116), a preocupação com esse tripé é apontada por vários estudiosos que defendem “(...) a universidade como o lócus privilegiado para a formação do educador ao compreenderem que ela é a única em condições de estabelecer essa relação”.

Nesse contexto, defende-se que devem ser estabelecidos mecanismos institucionais de colaboração para que haja uma integração efetiva entre a formação profissional e a prática de ensino. Freire (2009a) também faz referência às universidades ao afirmar que a docência, a discência e a pesquisa são práticas indissociáveis no dia-a-dia da *práxis* pedagógica que se quer constituidora de sujeitos históricos, socialmente situados.

Para Tardif (2002), é preciso, também, recuperar a capacidade reflexiva e a produção dos saberes pedagógicos na educação básica, o que parece ser indispensável para a reconstituição do lugar da profissão. É necessário firmar o sentido de *práxis* pedagógica, para que o professor reafirme sua prática de pensar, de criar, de refazer a leitura do mundo que o cerca, do papel da educação. O permanente diálogo com a Universidade favorece que a *práxis* pedagógica – que une dialeticamente reflexão-ação, teoria-prática – se manifeste no cotidiano da escola, assim como na Academia.

É necessário considerar a abordagem dos conteúdos socioambientais em sua perspectiva integradora contra-hegemônica, o que levará à apreensão da realidade em suas diversas dimensões. Em relação às políticas de formação de professores, é fundamental que os movimentos políticos de educadores reflitam sobre as políticas públicas, para que sejam instrumentalizados mecanismos que contribuam para superar as práticas formativas desconectadas da realidade socioambiental. E a Universidade tem um papel fundamental na formação docente para que se atue na educação básica e, portanto, essa instituição necessita inserir e sistematizar a dimensão socioambiental no currículo de seus cursos, sobretudo de licenciatura.

5 Considerações finais

Partindo dos pressupostos elencados, 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/pela prática. Afirma-se, aqui, que, portanto, a dimensão ambiental precisa passar pela formação do

educador crítico, porque, nesse caso, joga-se o olhar sobre as práticas cotidianas e sobre suas condições sociais. Se o saber do professor é mesmo coletivo, social e contextual (TARDIF, 2002), o ambiente em crise é temática inerente a esse saber e às vivências docentes. O saber do docente é compósito.

É necessário enfrentar as tendências racional e natural que ainda vigoram na área educacional e ambiental e oprimem uma prática crítica. É ainda necessário enfrentar a fragmentação do conhecimento e o produtivismo⁵ em direção a uma visão complexa da totalidade e da aproximação teoria-prática, questões tão caras à Educação Ambiental. Surge, veementemente, nessa direção, a necessidade de investimento na formação de educadores ambientais críticos, já que se reconhece a educação como ato político e não neutro, como utopia e *práxis*. Distante do processo de alienação que acaba por inibir a criatividade e próximo à utopia e à esperança, luta-se por uma pedagogia da humanidade em constante processo de libertação, pensada na/para a formação plena do ser humano, sem estranhamento, sem dominação e sem exclusão. Ter esses princípios inseridos nos processos formativos dos educadores ambientais, eis o nosso sonho, nossa meta, nossa ação como professores, pesquisadores e alunos, sujeitos históricos que militam nesse ambiente acadêmico, no embate por outra hegemonia.

Entende-se que é um grande desafio para a Universidade o trato com essas questões, pois elas demandam práticas e políticas acadêmicas nas quais a instituição está estruturada: o ensino, a pesquisa, a extensão e, também, a gestão. Nesse sentido, a Universidade ainda tem um longo caminho à frente, se sua intenção for contribuir com uma sociedade mais democrática. Sua estrutura institucional, da forma como se encontra – fragmentada –, já não dá conta das demandas que lhe são impostas. Urge, então, a necessidade de uma ruptura paradigmática alicerçada em valores que não contemplem, apenas, uma minoria. Acredita-se, assim, que uma educação crítica, questionadora e emancipatória, possa contribuir, significativamente, com uma nova sociedade.

Pensando nesse contexto, a educação como campo de disputa e como espaço habitado por multissubjetividades, na percepção de um movimento dialético de superação-persistência, a manutenção prevalece sobre a contra-hegemonia e, opostamente, a

⁵ Trein e Rodrigues (2011) discutem mais profundamente essa questão. Demonstram a elevação do produtivismo à condição de fetiche, da quantidade da produção acadêmico-científica em detrimento da qualidade.

resistência favorece a transformação; ou se liberta da *armadilha paradigmática* e, por conseguinte, da burocratização da mente, ou se prossegue alimentando as ideias parasitas reformistas.

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.

ARAÚJO, M. I. O. A universidade e a formação de professores para a educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, n. 0, p. 71-78, nov. 2004.

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

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 28 abr. 1999. Seção 1, p. 1.

_____. **Portaria nº 678**, de 6 de março de 1991. Disponível em: <<http://www.tjmg.jus.br/institucional/at/pdf/po06781991.PDF>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

CHAO, C. H. N; PERNAMBUCO, M. M. C. A. Universidade e Educação Ambiental. In: NETO, A. C.; MACEDO FILHO, F. D.; BATISTA, M. S. S. (Orgs.). **Educação Ambiental**: caminhos traçados, debates políticos e práticas escolares. Brasília: Líber Livro Editora, 2010. p.93-116.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 32ª reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009b.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F., SILVA, T. T. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

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

_____. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004b. p. 25-34.

_____. 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.

_____. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. L.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. 15-29 p.

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.

MACEDO, J. M. **A formação do pedagogo em tempos neoliberais: a experiência da UESB**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2008.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. [Portal Ministério da Educação – PROINFO/MEC 2001] Disponível em: <<http://eproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83219/cpweb3.html>>. Acesso em: 26 mar 2013.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (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.

RELATÓRIO DO PROJETO. **Mapeamento da Educação Ambiental em instituições brasileiras de Educação Superior**: elementos para discussão sobre políticas públicas. Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis - RUPEA. Set. 2005

SCHÖN, D. A **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. 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. Educação ambiental: referências teóricas no ensino superior. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 5, n. 9, p. 33-50, 2001.

_____. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 8, n. 1, p. 83-96, 2002.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (Orgs.). **Educação na diversidade**: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental? Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC/UNESCO, 2006.

TREIN, E; RODRIGUES, J. O canto da sereia do produtivismo científico: o mal-estar na Academia e o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XX, n. 47, p. 122-132, fev. 2011.

TRISTÃO, M. Políticas públicas da educação ambiental na formação de professores(as). In: ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 3, ENCONTRO DA REDE CAPIXABA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1, 2004, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2004a. p.36-51.

_____. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes.** São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2004b.

Enviado em Julho/2012

Aprovado em Janeiro/2013