



Perspectivas de formação continuada de professores em educação ambiental: um estudo a partir de teses

Catarina Teixeira¹

Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3308-4709>

Luiz Marcelo de Carvalho²

Universidade Estadual Paulista - Unesp

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6109-6830>

Resumo: Este artigo tem como objetivo descrever e compreender as perspectivas de formação continuada abordada nas teses em Educação Ambiental que focam suas investigações nos processos de formação continuada de professores produzidas no Brasil. Essa pesquisa se insere na linha de investigações do tipo estado da arte, tendo como fonte o banco de dados do Projeto EArte, onde foram identificadas 36 teses que se voltam para essa temática. Para analisar os trabalhos consideramos como referência as perspectivas de formação: tecnicista, prática e crítica. A análise realizada permitiu apontar que em praticamente metade das teses analisadas não foi possível identificar a perspectiva que orientou o desenvolvimento do processo de formação, pois elas se encontravam em uma transição entre as perspectivas tecnicistas, prática e crítica, gerando uma certa incongruência em determinadas passagens entre essas diferentes perspectivas. Este panorama é um importante direcionamento para futuras pesquisas e/ou práticas de formação continuada de professores no campo da EA.

Palavras-chave: Perspectivas de formação de professores; Formação continuada; Educação Ambiental.

Perspectivas para la formación permanente de docentes em educación ambiental: um estudio a partir de tesis

Resumen: Este artículo tiene como objetivo describir y comprender las perspectivas de formación permanente abordadas em las tesis sobre Educación Ambiental que centran sus investigaciones em los procesos de formación permanente de profesores producidos em Brasil. Esta investigación se emmarca em la línea de investigaciones de estado del arte, teniendo como fuente la base de datos del Proyecto EArte, donde se identificaron 36 tesis que se enfocan em esta temática. Para el análisis de los trabajos, tomamos como referencialas perspectivas de formación: técnica, práctica y crítica. El análisis realizado permitió señalar que em prácticamente la mitad de las tesis analizadas no fue posible identificar la perspectiva que guio el desarrollo del proceso formativo, pues se

¹Doutora em Educação. Professora na Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. E-mail: catarina.teixeira@uftm.edu.br

²Doutor em Educação. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – Unesp, Rio Claro e na Universidade Federal de Itajubá – Unifei. E-mail: luizmarcelodecarvalho@gmail.com

encontraban en una transición entre las perspectivas técnica, práctica y crítica, generando um cierta incongruencia em ciertos pasajes entre estas diferentes perspectivas. Este panorama es una dirección importante para futuras investigaciones y/o prácticas de formación continua de docentes em el campo de la EA.
Palabras-chave: Perspectivas sobre la formación docente; formación continua; Educación ambiental.

Perspectives of continuing education of teachers in environmental education: a study based on theses

Abstract: This article aims to describe and understand the perspectives of continuing education addressed in theses on Environmental Education that focus their investigations on the processes of continuing education of teachers produced in Brazil. This research is part of the line of state-of-the-art investigations, having as a source the EArte Project database, where 36 theses were identified that focus on this theme. To analyze the works, we considered as a reference the perspectives of formation: technical, practical and critical. The analysis carried out allowed us to point out that in practically half of the theses analyzed it was not possible to identify the perspective that guided the development of the training process, as they were in a transition between technical, practical and critical perspectives, generating a certain incongruity in certain passages between these different perspectives. This panorama is an important direction for future research and/or practices of continued teacher education in the field of EE.

Keywords: Perspectives on teacher training; Continuing training; Environmental education.

Introdução

Na relação entre a educação e a temática ambiental, como uma dimensão da educação, cujo processo passa a ser reconhecido como Educação Ambiental (EA), entende-se ou propõe-se uma EA como uma atividade que possa contribuir para discussão e reflexão da relação sociedade-natureza, mobilizando a construção de uma concepção que situa o ser humano enquanto sociedade e como parte constituinte e pertencente ao seu meio.

A Educação Ambiental, vista como uma, dentre outras práticas sociais, passa a ser vista como um caminho possível para alterarmos as práticas do modelo societário atual, por meio de processos dialógicos reflexivos e emancipatórios.

Segundo Oliveira e Carvalho (2012, p.253), a Educação Ambiental pode ser entendida “[...] como uma prática educativa que procura articular os aspectos políticos, sociais, econômicos e ambientais no processo de formação dos sujeitos-cidadãos”. O artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental (2012) a define EA, como:

[...] uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012).

De acordo com Teixeira (2020), a Educação Ambiental, no seu discurso, poderá reproduzir sentidos já dados pelo funcionamento da sociedade, por meio das suas determinações econômico-políticas.

Embora no campo da EA vários significados que temos coletivamente atribuídos à Educação Ambiental como uma possível prática transformadora esteja já há um bom tempo em circulação entre nós, o campo da pesquisa que se volta para processos de EA é recente. Apesar disso, a produção acadêmica e científica sobre a temática no Brasil tem sido considerada por alguns autores (SATO; SANTOS, 2003; FRACALANZA, 2004; LORENZETTI; DELIZOICOV, 2006, CARVALHO, 2015) como bastante significativa. Carvalho, Tomazello e Oliveira (2009, p.25) evidenciam o aumento de pesquisas em Educação Ambiental, e afirmam que “[...] são vários os espaços institucionais nos quais a pesquisa em educação ambiental tem sido tomada como articuladora para as discussões, ações e aprofundamentos teóricos”.

De acordo com Carvalho (1989, 2006) e Guimarães (2004, 2012), a escola, devido seu aspecto social e pedagógico, é considerada como um espaço privilegiado para se trabalhar com a Educação Ambiental. A EA constitui como práticas pedagógicas que não se realiza sozinha, mas na interação entre diferentes atores, a partir da mediação ou orientação dada pelos professores, que ocupam um lugar de destaque, pois é um dos elementos essenciais para efetiva implementação da EA no contexto escolar.

É esse lugar de relevância em seu papel no processo de inserção da EA na escola, que nos coloca múltiplos desafios que os professores têm que enfrentar para dar conta dessa tarefa. Dentre tais desafios, um insistentemente mencionado em nossas práticas discursivas, volta-se para os processos de formação do educador. De acordo com Nóvoa (1992), não podemos pensar no professor sem refletir sobre sua formação. Afinal, de acordo com Manzochi e Carvalho (2008) vários dos professores que estão atuando na rede de educação básica não tiveram nos seus processos formativos oportunidades significativas de contato com a temática ambiental, o que certamente significa reconhecer lacunas em sua formação quanto a esta temática.

É interessante observarmos que muito possivelmente pela importância que temos atribuído a essa temática o tema da formação continuada do professor no campo da EA tem

recebido atenção dos pesquisadores, podendo ser identificado como uma temática que têm se destacado no conjunto da produção acadêmica. Valentin e Carvalho (2017) identificaram que a cada ano um número significativo de pesquisas sobre processos de formação continuada no campo da EA é produzido, apresentando finalidades e enfoques distintos, contribuindo para a consolidação dessa área de pesquisa.

Assim, com a intenção de traçar um panorama sobre o contexto de produção das teses em EA concluídas no Brasil, que abordam a formação continuada de professores em Educação Ambiental assumimos a seguinte questão como orientadora da pesquisa: Que perspectivas de formação de professores têm orientado as teses?

Com isso, o presente trabalho visa descrever e compreender as perspectivas de formação abordadas nas teses que focam suas investigações nos processos de formação continuada de professores em EA produzidas no Brasil.

Formação continuada de professores

A formação continuada de professores pode ocorrer por meio da formação de cursos regulares propostos e desenvolvidos pelo sistema nacional de educação, como as pós-graduações lato-sensu (especializações) e stricto-sensu (mestrado e doutorado). Além desses processos em nível de pós-graduação temos os programas e cursos esporádicos, oferecidos por diferentes instituições formadoras, incluindo a própria universidade, ministério e secretarias de Estado da Educação, outros órgãos governamentais e não governamentais.

O processo de formação continuada dos professores pode ser orientado por diferentes perspectivas de formação, sendo as perspectivas: tecnicista, prática ou crítica (TEIXEIRA, 2020). Esses diferentes modelos têm orientado práticas e políticas de formação docente.

Tais perspectivas têm, também, gerado linhas de pesquisa que focam em aspectos particulares desses processos formativos. Cochran-Smith e Lytle (1999), por exemplo, estudam a formação continuada a partir do aprendizado do professor, e nomeiam como: conhecimento *para* prática; conhecimento *em* prática e conhecimento *da* prática. Diniz-Pereira (2014) apresenta os diferentes paradigmas da formação continuada como modelo da racionalidade técnica, da racionalidade prática e da racionalidade crítica. No Quadro 1

propomos uma relação entre as diferentes perspectivas de formação de professores e as proposições teórico-metodológicas sistematizadas pelos autores aqui mencionados.

Quadro 1: Perspectivas dos processos de formação continuada de professores

Perspectivas dos processos de formação continuada de professores	Cochran-smith e Lytle (1999)	Diniz-Pereira (2014)
Perspectiva tecnicista	Conhecimento <i>para</i> a prática	Racionalidade técnica
Perspectiva prática	Conhecimento <i>em</i> prática	Racionalidade prática
Perspectiva crítica	Conhecimento <i>da</i> prática	Racionalidade crítica

Fonte: Teixeira, 2020.

Como proposto por esses autores, essas diferentes perspectivas explicitam diferentes concepções, ideias ou visões sobre o professor no seu processo de formação, sobre seu trabalho e sobre as características da formação continuada.

De acordo com Cochran-Smith e Lytle (1999) desde o final da década de 70, busca-se compreender o aprendizado dos professores a partir das diversas iniciativas de formação continuada de professores.

O discurso sobre a formação de professores é constituído por várias vozes, ou seja, formações discursivas que se manifestam nesse campo e, sendo assim, os processos de formação continuada podem ser construídos a partir de diferentes perspectivas de formação, com intenções, objetivos, metas muito diversas. Tais perspectivas se concretizam em propostas e ações que veiculam visões diferentes sobre o processo de formação continuada dos professores, enraizadas em perspectivas político-ideológicas de natureza muito diversa.

Nesse sentido, o discurso sobre o professor em formação continuada se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge e isso se dá na relação dialógica das interações sociais. Esses discursos são influenciados pela política vigente, que, dependendo do seu interesse e das demandas educacionais, podem promover e incentivar como devem ser os processos de formação docente que atendam de forma mais próxima às perspectivas político-ideológicas hegemônicas naquele contexto.

A construção dos discursos sobre a formação continuada de professores, nas diferentes concepções sobre o aprendizado dos professores nos processos de formação e nos modelos de racionalidade, incorpora a visão que determinados grupos têm sobre o professor, seu papel e os princípios teórico-metodológicos que devem orientar a sua formação.

Procedimentos metodológicos

O presente trabalho tem como orientação a abordagem qualitativa, e na tentativa de responder a questão inicial desta pesquisa, passa necessariamente pelos caminhos de uma investigação na linha do estado da arte. De acordo com Romanowski e Ens (2006), os estudos denominados estados da arte são importantes por auxiliar:

[...] na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.39)

Nesse sentido, o presente estudo insere-se em um projeto interinstitucional mais amplo, denominado “*Projeto EArte– Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil*” e visa, dentre outros objetivos, além da construção de um banco de teses e dissertações em Educação Ambiental, produzidas no Brasil, desenvolver pesquisas descritivas e analíticas dessa produção acadêmica.

Para sistematizar um panorama descritivo sobre as perspectivas da formação continuada de professores em Educação Ambiental, realizamos um levantamento dos trabalhos de pesquisa, na forma de teses, e a seleção do material foi realizado no banco de dados do Projeto EArte³, que é referência ao estado da arte da pesquisa em Educação Ambiental.

O primeiro passo para realizar um estudo do tipo estado da arte é a definição dos descritores. No processo de seleção das teses, usamos a busca dos descritores “formação continuada”, “formação de professor(es)”, “formação em serviço” e “formação permanente”;

³ Banco de dados: <http://www.earte.net/>. O banco de dados está em atualização, mas até o momento estão disponíveis somente teses e dissertações defendidas até 2016.

estes descritores são expressões que remetem para processos de formação continuada dos professores. Na sequência a essa etapa, selecionamos o grau de titulação “Doutorado”.

Após o levantamento no banco de dados, realizamos a leitura dos resumos de todas as teses selecionadas na busca e, a partir desse procedimento, constatamos que 36 teses (Identificadas neste texto como T1 a T36) assumiram como problema central da investigação os processos de formação continuada de professores em Educação Ambiental. Assim, esse conjunto de trabalhos constitui o corpus documental de análise da pesquisa.

A partir desse procedimento analítico e com intuito de responder as questões da pesquisa e de categorizar os dados, construímos ao longo da análise 4 categorias: 1) Perspectiva tecnicista; 2) Perspectiva prática; 3) Perspectiva crítica e 4) Transição entre as perspectivas técnica, prática e crítica.

Teses em Educação Ambiental e o processo de formação docente: diferentes perspectivas

Durante a leitura das teses, identificamos alguns elementos que nos permitem fazer uma associação a determinadas perspectivas de formação continuada de professores em Educação Ambiental. Com essa análise buscamos compreender possíveis aproximações e distanciamentos entre os processos de formação analisados nas teses e as diferentes tendência teórico-metodológicas que têm sido consideradas no debate sobre modelos de formação continuada.

Mais uma vez, chamamos a atenção para o intuito de esforços nessa direção, que são de compreender as perspectivas de formação de professores que têm orientado os processos formativos investigados nas teses analisadas. Como explicitado, entendemos que as teses são acontecimentos discursivos, sendo assim, vistas como enunciados. Os enunciados geram sentidos e estes são construídos no processo de enunciação, no caso da tese, a enunciação acontece no processo da escrita, que gera o enunciado (tese).

Observamos que alguns enunciados, ou seja, alguns trechos das teses, nos permitem reunir indícios que apontam para uma determinada perspectiva de formação continuada de professores em Educação Ambiental. Então, escolhemos trechos de teses que apresentaram

vários indícios de uma determinada perspectiva de formação. Entendemos que a incorporação da dimensão ambiental na formação continuada de professores, pode ser desenvolvida e trabalhada em diferentes modelos de formação, tais como: tecnicista, prática e crítica. Essas perspectivas explicitam diferentes concepções, visões, ideias e imagens sobre o professor no seu processo de formação.

Com isso, apresentamos na sequência alguns trechos que nos permitem exercitar esse jogo de aproximação ou distanciamento com a perspectiva de formação continuada de professores em Educação Ambiental, que estão sendo investigadas nas teses selecionadas.

Perspectiva tecnicista

Em alguns relatos de pesquisa foi possível encontrar indícios que nos permitem fazer uma associação com processos de formação continuada de professores em EA que apontam para uma perspectiva tecnicista. De acordo com Diniz-Pereira (2014, p. 35), nesse modelo, “a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos” os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência”

Nesse processo, o professor é visto, apenas, como um aplicador da técnica que ele aprendeu. O foco do processo de formação é na necessidade de o professor aprender uma técnica e depois aplicá-la na sala de aula. Com isso, o principal objetivo é ensinar para o professor o conhecimento técnico.

Na perspectiva tecnicista ocorre uma desqualificação profissional, em que a formação dos professores usa procedimentos emprestados do cenário da indústria taylorista (CONTRERAS, 2012).

Os trechos transcritos e que seguem são vistos por nós como indícios que apontam para essa perspectiva, que ressalta o conhecimento de caráter conteúdista e instrumental dos professores, ou seja, aquele em que o conhecimento científico e/ou pedagógico é necessário para a prática dos professores (DINIZ-PEREIRA, 2014). Vejamos, por exemplo, o trecho que segue:

T9:

O resultado mostrou que não há grande diversificação, evidenciando a carência de referenciais metodológicos por parte dos professores. Muitos dos métodos citados nas matrizes de exemplo nem sequer eram conhecidos, sendo que, durante a discussão das matrizes, uma das principais reivindicações dos professores era a realização de cursos de atualização específicos sobre metodologias de ensino. Por outro lado, pudemos fazer uma importante constatação de que os professores, ao analisarem suas matrizes, percebiam as metodologias como importantes elos de ligação entre os diferentes níveis das matrizes. Por exemplo, a organização de uma aula-passeio em torno da escola ou a construção de uma maquete poderiam fornecer subsídios para o trabalho em diferentes disciplinas, abordando também outras dimensões tais como ética e relações sociais, favorecendo a compreensão do conceito de transversalidade. (p.163, grifos nossos)

Essa perspectiva de formação na qual os procedimentos metodológicos se transformam em conteúdo a serem aprendidos, pelas considerações que alguns autores têm feito, parece ter uma grande influenciada do Banco Mundial. Souza, Carneiro e Moreira (2013, p.8), por exemplo, sustentam que essa instituição “analisa que o conhecimento acumulado pelos professores sobre suas matérias (disciplinas),” é um fator importante para garantir os resultados esperados da formação continuada, afinal para essa instituição, o conteúdo “tem uma relação “estrita e sistemática” com o rendimento dos estudantes.”

A perspectiva tecnicista limita o papel do professor na sala de aula e sua visão profissional, pois fortalece uma visão ingênua sobre a educação. Essa perspectiva só reconhece o saber disciplinar, remete apenas ao como fazer, ou seja, o foco é saber fazer, não valoriza o professor no processo de formação, não reconhece os seus conhecimentos, suas experiências, e nem o contexto sócio-histórico dos professores, comunidades escolares e a política a que estão inseridos.

Em algumas teses analisadas, na descrição dos processos de formação analisados ou desenvolvidos durante a pesquisa, aponta-se para atividades que visam avaliar se o professor aprendeu. Muitas vezes, os dados sobre possíveis aprendizados dos professores foram produzidos a partir de aplicação de questionários para “comparar” as respostas dos professores no início e final das atividades de formação, com intuito de avaliar o processo ou às vezes, avaliar o aprendizado do professor. Os trechos dos trabalhos T30 e T2 transcritos em seguida fazem referências ao uso de entrevistas e questionários com o intuito de comparar constatar alterações nos posicionamentos ou opiniões dos professores ao final do processo formativo (grifos nossos):

T30:

Foram realizadas duas entrevistas semi-estruturadas com cada um dos treze professores participantes do processo formativo. As entrevistas iniciais foram feitas no começo dos encontros de formação, entre os meses de

maio e junho de 2012, com o objetivo de caracterizar o perfil dos docentes, qual a sua relação com a Serra do Brigadeiro, entender como foi o processo de formação inicial e continuada, compreender como eles entendiam a educação ambiental e realizavam suas práticas. É importante ressaltar que essas entrevistas iniciais não se realizaram previamente ao curso, mas quando o mesmo já estava em seu terceiro/quarto encontro. Portanto, as manifestações dos professores estavam influenciadas pelas temáticas já desenvolvidas. As entrevistas finais foram realizadas ao final da formação, antes do último encontro, no final do mês de novembro, com o objetivo de entender como os docentes avaliaram o processo formativo e também **com a intenção de comparar seus posicionamentos, no início e no final do processo.** (p.231)

T2:

Num primeiro momento, foi aplicado a todos os participantes um questionário aberto, no sentido de **detectar quais as impressões dos professores acerca do conhecimento, bem como do seu ensino e do seu aprendizado.** A partir deste primeiro questionário e em decorrência das respostas, foi elaborado outro, fechado, mais específico, aplicado logo em seguida, nos primeiros dias do curso. Este questionário fechado foi aplicado novamente no último dia do curso, e teve **como finalidade constatar modificações nas opiniões dos professores, justificadas pelas atividades do curso.** (p.27)

Em outro momento, indica-se, claramente, na pesquisa que a intenção volta-se para mudanças de comportamento dos docentes:

T2:

Como colocado anteriormente, para uma **análise da mudança de comportamento dos professores decorrente do curso, apliquei o mesmo questionário antes e depois do curso.** (p.40)

Assim, a análise das teses selecionadas, indicam que em algumas dessas pesquisas e em algumas modalidades de formação a intenção não foi a de analisar o processo de formação, mas sim, se no final os professores alteraram ou mudaram suas concepções, posições, posicionamentos ou comportamento sobre um determinado tema ou sobre o trabalho realizado por eles em sala de aula.

Os trechos apresentados mostram indícios de trabalhos que não buscaram compreender o processo de formação continuada, intenção foi avaliar o aprendizado do professor através de um instrumento aplicado antes e depois da formação continuada. Na tese 32 (T32) buscou avaliar os professores que foram orientados pelo método aprendizado sequencial, já T2 buscou “obter a modificação de comportamentos” (p. 22)

Também observamos que algumas teses analisadas usam terminologias que carregam outras conotações distanciadas de uma formação mais ampla, que têm o sentido de construção. As terminologias citadas, como reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação e treinamento estão relacionadas ao sentido de moldar e habilitar os professores (MARIN,

1995). Os trechos que seguemos trabalhos T7, T17, T18 e T31 , exemplificam os termos dos processos de formação continuada que foram baseados (grifos nossos):

T7:

*O envolvimento dos professores-alunos com a **capacitação seguia uma orientação oficial**, contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e era uma oportunidade que **se oferecia aos municípios de treinamento e reciclagem de seus docentes**.* (p.10)

T7:

*Mesmo assim, foi possível constatar que o nosso trabalho não foi perdido; **temos relatos de professores que falam da nova visão e das mudanças que vinham se efetivando em seus afazeres em sala de aula e de como a nossa proposta estava contribuindo no treinamento que ora faziam**.* (p.11)

T17:

*O **objeto analisado neste contexto é o projeto de capacitação de professores** para atuarem na educação ambiental nessa região. Este projeto tem uma trajetória histórica baseada em pesquisas anteriores realizada pela autora nessa região.* (p.33)

T18:

Em continuidade, iniciou-se o processo de conscientização do grupo em relação à necessidade de promover uma educação o que possa dar conta dos desafios próprios do contexto do século XXI, passando-se à próxima ação. (p.95)

T31:

*O **programa de capacitação** é composto de três cursos, cada um deles direcionados para os diferentes níveis de ensino da educação básica: ensino fundamental II e educação de jovens e adultos, fundamental I e educação infantil. Seu público-alvo é composto, em sua maioria, de educadores, mas também é permitida a participação de pessoas interessadas pelo tema.* (p.151)

As terminologias capacitação, treinamento e reciclagem, até a década de 90, foram considerados como sinônimo de formação continuada, mas estes termos são baseados em uma formação construída apenas pelo acúmulo de cursos ou técnicas, que desvaloriza a realidade dos professores e seus saberes. Esses processos de formação continuada nos quais os professores ocupam um lugar de espectador passivo, podem ser vistos como processos formativos que apontam para uma perspectiva tecnicista.

Vários autores, como Nóvoa (1992) e Zeichner (1993) criticam a formação tecnicista, em que os professores só assistem e aprendem técnicas de como ensinar aos alunos determinado conteúdo. Nas teses T9, T32, T35, encontramos em alguns trechos indícios de que muitas das atividades de formação são estruturadas sem envolver os professores na programação da proposta, ou na participação na escolha dos temas a serem discutidos, conforme explicitamos a seguir:

T9:

*Em cada escola, atendendo um número variável de profissionais (entre 15 e 35 professores aproximadamente) foi desenvolvido o seguinte protocolo de trabalho: a) **Introdução ao tema e fundamentação teórica, através de exposição dialogada com o apoio de recursos audiovisuais, com duração de aproximadamente uma hora, sendo abordados os temas propostos e a problemática de cada escola.** b) Após rápido intervalo, os professores eram subsidiados em relação à construção de matrizes integradas de currículo conforme a descrição a seguir; c) Após a construção da matriz, os professores eram orientados a examinar conjuntamente os resultados da matriz ou dos mapas conceituais produzidos, anotando possíveis caminhos metodológicos e temas de projetos a serem desenvolvidos. d) os participantes respondiam a um rápido questionário, com questões abertas referentes aos temas: 1) opinião sobre os temas e conceitos trabalhados: conhecimento em rede, transversalidade e temas geradores; 2) avaliação das matrizes enquanto ferramenta de planejamento e 3) perspectiva de trabalho a partir da experiência vivenciada. (p.154)*

T32:

*No processo da pesquisa, **as vivências de 1 a 4 foram planejadas pelo pesquisador.** Esse processo implicou visitas aos locais onde seriam realizadas as atividades, estudo de subsídios teóricos, organização e confecção de materiais didático-pedagógicos. (p.96)*

T35:

*O curso, de 32 horas, foi conduzido seis encontros, e em cada deles foi trabalhado um vídeo, **de acordo com uma temática pré-estabelecida.** (p.11)*

Os trechos aqui transcritos, elucidam atividades de formação de professores que foram planejadas pelo pesquisador e depois apresentadas aos docentes no processo de formação. Na T9, por exemplo, foram ministradas palestras para 350 professores e “aplicado protocolos de atividades de EA” e na T35 foram trabalhados vídeos de acordo com uma temática pré-estabelecida pela pesquisadora. Os professores aprenderam técnicas de como usar os vídeos em suas aulas, mas não participaram da escolha dos vídeos, nem dos temas abordados, ou seja, os professores não participaram do planejamento e da organização do processo formativo no qual iriam participar, no qual foram os atores principais.

Em meio a esse debate sobre a participação e valorização dos professores no processo de formação, surge a discussão sobre a valorização do conhecimento dos professores, seus saberes e a reflexão sobre a sua prática.

Nas pesquisas analisadas que refletiram uma perspectiva tecnicista na formação continuada de professores, observamos em algumas teses indícios do uso de questionários com o objetivo de verificar se os professores incorporaram em suas práticas o que foi ensinado no processo de formação continuada. Em outras pesquisas não foi analisado o processo de formação, mas sim, se no final os professores mudaram suas concepções sobre determinado

tema. Também notamos o uso de algumas terminologias que carregam atributos implícitos em seu significado, como reciclagem, capacitação e treinamento. Dentre esses trabalhos baseados na perspectiva tecnicista as atividades de formação continuada de professores em EA são estruturadas sem envolver a participação dos professores

Perspectiva prática

A perspectiva prática na formação continuada de professores, procura superar modelos associados mais diretamente com tendência pedagógica tradicional, ao tentar romper a concepção tradicional de formação que é a tecnicista. De acordo com Diniz-Pereira (2014), as discussões atuais enfatizam a complexidade da carreira docente, que relaciona o conhecimento teórico e prático, sendo de suma importância valorizar esse profissional que reflete e que constantemente examina sua prática pedagógica.

Os processos de formação continuada de professores baseados na perspectiva prática, ou seja, na epistemologia da prática, secundariza o papel da teoria e valoriza a reflexão e os saberes adquiridos na prática dos professores sem fazer uma reflexão crítica das práticas.

Zeichner (1993, 2008) e Contreras (2012), apontam em seus estudos que a reflexão do professor é de suma importância, mas um dos principais problemas é que ela não ultrapassa a reflexão da prática da sala de aula, prevalecendo assim um individualismo no processo de reflexão.

Nos trabalhos T20 e T23, alguns trechos nos permitem associar as propostas dos cursos ou referências sobre o trabalho desenvolvido com essa perspectiva prática. Vejamos:

T20:

*Com relação ao registro do educador, é possível verificar um salto de qualidade no olhar do **professor quando ele entende que esse processo pode ajudá-lo na construção do seu fazer da sua prática docente**. Porém, para o desenvolvimento dessa estratégia é necessário que o educador tenha vontade de melhorar a sua prática a partir de uma reflexão, como já foi mencionado, numa perspectiva de situações que facilitem o processo de construção do seu conhecimento e de desenvolvimento de habilidades fundamentais da prática educativa. (p.96)*

T23:

Mesmo que sua concepção de Educação Ambiental e de relação com o meio ambiente se desse de uma forma específica, havia ali um certo saber, uma forma de narrar estas coisas e as relações com elas estabelecidas. O que não se pode prescindir é da necessidade de se evitar a cisão entre os conhecimentos oriundos dos processos formativos e a realidade dos cotidianos pessoais, onde vale a relação entre os conhecimentos oriundos dessas

*formações com os **saberes extraídos e produzidos na prática docente**. O saber dessas professoras é o saber delas e está relacionado com a pessoa e a identidade delas, com as suas experiências de vida e com as suas histórias profissionais, com as suas relações com os alunos em sala de aula e, com os outros atores escolares nas escolas. As formas como nos revelaram sua relação com a Educação Ambiental colocaram à mostra quais os saberes que lhes serviram de base ao seu ofício de professora. **Ofício este construído por meio de um saber-fazer**, de competências e de habilidades mobilizados diariamente na concretude de suas vidas. A profissionalização dessas professoras, revelada nesta pesquisa, traz à baila os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, estes últimos surgidos na e pela prática, validados pelas próprias professoras na constituição de seu profissionalismo. (p.127)*

Nessa tese (T23) valorizou-se a prática das professoras por meio de memoriais escritos pelas professoras, sem uma reflexão crítica sobre aprendizado a partir da experiência das professoras equanto aos saberes produzidos na prática das mesmas, mas referenciadas teoricamente. Também observamos, como citado anteriormente, um processo de formação de professores baseado na em uma Educação Ambiental mais conservadora.

É preciso debater as problemáticas ambientais, refletir o contexto que estamos inseridos, valorizar os saberes e a reflexão do professor nesse ambiente, ultrapassando a dimensão técnica e a dimensão prática em seu processo formativo, na busca por uma formação baseada na perspectiva crítica. De acordo com Zeichner (1993) no processo de formação precisamos constituir meios para que o professor compreenda o contexto social mais amplo, e assim possamos buscar uma mudança social em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

Notamos que poucos trabalhos apresentaram indícios que nos possibilitaram associar a uma formação continuada de professores na perspectiva prática, na qual se supervaloriza a prática da sala de aula e os saberes adquiridos na prática dos professores, sem uma contextualização sócio histórico e sem reflexões críticas dessas práticas.

Perspectiva crítica

A formação com base na perspectiva crítica envolve os professores em uma dimensão política necessária à profissão, ou seja, uma formação que articula as políticas educacionais aos programas relacionados à questão socioeconômica e a reflexão sobre a prática.

Na perspectiva crítica é valorizado o trabalho colaborativo, que fortalece as relações entre os professores, universidade e a sociedade, e descentraliza o poder da formação continuada somente de um grupo, além de romper o isolamento e a não comunicação entre os professores (Zeichner, 1993; Contreras, 2008; Imbernon, 2010).

Parece-nos possível afirmar, por ora, que, em algumas teses, certas passagens apontam para intenções que teriam como pressupostos a perspectiva crítica. Vejamos os trechos que seguem dos trabalhos T5:

T5:

*Através dos grupos de formação constituídos nas escolas foi possível resgatar a identidade pessoal e profissional d@s docentes, construir coletivamente o conhecimento, refletir, avaliar e elaborar planejamentos de ensino. **O programa rompeu com a relação tradicional entre Universidade e rede de ensino, onde a Universidade se apresenta como produtora (de cursos, propostas curriculares, assessoria/ consultoria, etc) e a escola como a consumidora de um conhecimento exterior.** (p.233)*

T5:

*No momento em que concebemos o processo de construção de conhecimentos pel@s professor@s como um processo complexo, procurando superar dicotomias entre “o objetivo e o subjetivo”, entre “o racional e o espontâneo”, entre o “absoluto e o relativo”, reconhecemos que **construir conhecimentos não significa construí-los espontaneamente ou autoritariamente, mas interativamente, através da comunicação e negociação democrática.** (p.237)*

Os trechos transcritos anteriormente mostram a tentativa de romper com o modelo tecnicista e prático de formação de professores, em que somente os especialistas da universidade produzem o conhecimento e os professores apenas consomem esse conhecimento. O excerto mostra a busca por uma formação continuada construída coletivamente na parceria e troca de conhecimentos. Como já mencionado, Cochran-Smith e Lytle (1999) nomearam esse processo de aprendizagem dos professores como conhecimento *da* prática que são as comunidades de aprendizagem, que valorizam o coletivo, a troca de conhecimento e o professor envolvido nos debates sobre sua formação.

No trecho que segue, retirado do mesmo trabalho anteriormente citado (T5), a autora reforça a importância de os professores participarem das decisões sobre sua formação, pois, em muitos momentos, são criticados pela qualidade da educação, mas não valorizam sua voz nos processos de formação, uma vez que são reconhecidos apenas como técnicos:

T5:

***Não queremos culpabilizar @s professor@s pela baixa qualidade da educação no campo. El@s sempre foram excluíd@s da participação de decisões em torno de sua formação.** Na área governamental, na maioria dos municípios a lógica neoliberal, através de medidas simplistas para o desenvolvimento profissional de professor@s*

que situam @ educador@ fora das decisões, das reestruturações curriculares, do repensar a escola, concebem @s educador@s como mer@sexecutor@s de idéias e propostas elaboradas por outr@s. (p.156, grifos nossos)

Outro fator importante nos processos de formação de professores baseados na perspectiva crítica é o reconhecimento da realidade local e social que os professores estão inseridos. De acordo com Contreras (2012), é preciso conhecer o contexto educacional, seu propósito e sua realidade para superar as dependências ideológicas na busca de uma formação de professores autônomos. Nos trechos que seguem dos trabalhos T6 e T27, podemos observar as passagens que podem ser vistas como exemplos que fortalecem o reconhecimento da importância da realidade social e da autonomia do professor. Vejamos (grifos nossos):

T6:

*Dessa forma, as professoras, na experiência de Porto Barreiro, **deixaram de ser meras aplicadoras de regras curriculares** e passaram a **tecer** com seus alunos redes de significados a partir da **problematização de questões ligadas àquela realidade social**. (p.214)*

T27:

*O que procuramos realizar junto aos professores foi um exercício de compreensão da proposta curricular, visando fornecer-lhes elementos que lhes possibilitassem, dialeticamente, **tecer reflexões** a respeito e, também, para que procurassem superar as eventuais fragilidades por eles identificadas, **no sentido de alcançarem maior autonomia** no planejamento e desenvolvimento do processo educativo em suas escolas. (p.88)*

Observamos que os trabalhos embasados na perspectiva crítica buscam envolver os professores no processo de formação continuada, além de valorizar a realidade social dos professores, desde suas práticas, bem como o contexto político e econômico que estão inseridos, incentivando e fortalecendo a autonomia do professor, assim possibilitando uma formação contra hegemônica.

Observamos que na maioria das teses analisadas não é possível identificar a perspectiva escolhida como orientadora para o desenvolvimento do processo de formação de professores em educação ambiental, já que eles se encontram em uma transição entre as perspectivas técnica, prática e crítica, gerando uma certa incongruência entre as perspectivas.

Transição entre as perspectivas técnica, prática e crítica

Ao analisar as teses, observamos que quase metade estão em transição entre as perspectivas de formação continuada de professores. Na busca por uma formação que tenta romper com a perspectiva tecnicista, os processos de formação continuada transitam entre as perspectivas sem uma discussão crítica mais aprofundada. Esse fato foi observado em várias teses, que, ao longo do texto, assumiam uma perspectiva crítica de formação, mas no processo de formação tal perspectiva não era contemplada ou concretizada.

Para exemplificar trabalhos com essas características torna-se necessária a transcrição de vários trechos de uma mesma tese; assim, optamos por transcrever na sequência alguns trechos de duas teses (T30; T29) que, segundo nossa análise, transitam entre as perspectivas:

T30:

*Num segundo momento, os professores foram entrevistados ao **final do processo** formativo, **paraverificar as implicações do mesmo em suas práticas pedagógicas e em suas concepções de educação ambiental**, que já haviam sido averiguadas, em um primeiro momento, durante a entrevista inicial. As entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento dos docentes. (p.58)*

*As entrevistas finais foram realizadas ao final da formação, antes do último encontro, no final do mês de novembro, com o objetivo de entender como os docentes avaliaram o processo formativo e também com a **intenção de comparar seus posicionamentos, no início e no final do processo**. (p.231)*

*As **discussões desse encontro** formativo suscitaram **uma reflexão crítica sobre** o currículo escolar possibilitando aos professores indagarem sobre a dinâmica de suas práticas, a organização curricular da escola e a prescrição do currículo pelo Estado. (p.254)*

T29:

*O curso de extensão **visou avaliar as mudanças nas representações sociais dos educadores** sobre MA, EA, TC na EA, além de sensibilizá-los quanto à importância do TC para a realização da EA e qualificá-los ao uso do TC e na promoção da EA. (p.182)*

*Desse modo, os cursistas notaram a viabilidade de se abordar a temática ambiental criticamente, pois os assuntos envolvidos pertencem à rotina das pessoas, como, por exemplo, as **políticas públicas**, as **desigualdades sociais**, os privilégios das camadas sociais com melhores condições financeiras, dentre outras questões. (p.223)*

Nessas teses, há indícios de uma perspectiva tecnicista quando na T29 e T30 se utiliza entrevista no início e no final do processo formativo com a intenção de comparar o aprendizado do professor, de constatar se os docentes incorporam o que aprenderam no curso em suas práticas e quando visam avaliar a mudança dos professores. Porém também encontramos indícios da perspectiva crítica nessas teses, quando os encontros formativos

produziram reflexões críticas. O processo de formação continuada foi além de comparar e avaliar o aprendizado dos professores, pois também promoveu discussões reflexivas sobre a sala de aula, escola, currículo e as políticas públicas.

Um exemplo diferente de transição entre as perspectivas de formação são as teses em que os próprios pesquisadores, ao longo do trabalho, observaram e descreveram essa transição, conforme pode ser visto pelos trechos das teses T6, T16 e T25:

T6:

*Para assinalar esse posicionamento, retomo alguns aspectos que foram determinantes para **minha mudança de estilo enquanto interventora nesse processo de formação continuada**. A princípio a interlocução junto às professoras teve características de uma formação diretiva tradicional, ou seja, não me preocupava a priori com a autonomia e o desenvolvimento profissional das professoras envolvidas. Mas isso vai sofrendo mudanças e, com o tempo, vai se consolidando um outro tipo de relação com as professoras, modificando o caráter da diretividade adotada e recebendo novos contornos a relação universidade-escola. Nesse movimento ao deixar de ser interventora diretiva tradicional, e adotando a postura de mediadora do processo formativo, passei a atuar por meio de uma intervenção interativa democrática. Esse foi um dos fatores que contribuíram para que a relação assumisse a diretriz de autonomia.*

T16:

*Nós idealizamos o Projeto Interface como um processo em que estaríamos integradas a “**capacitação**”⁵ e a criação de materiais para a EA. Ou seja, ao longo da formação, e como “produto” dela, os professores criariam materiais/atividades de EA para sala de aula.*

*(Nota de rodapé)⁵Utilizávamos, à época do Projeto Interface, o termo “**capacitação**”, que posteriormente substituímos pelo termo mais adequado “**formação continuada**”.*

T25:

*O projeto desse curso apresenta indícios de práticas pedagógicas que visam à formação crítica do educando. É pertinente ressaltar, no entanto, que se privilegiam aspectos operacionais em detrimento da base científico-tecnológica que **abarca as técnicas**. A ênfase no pragmatismo com base no tecnicismo pode ser visualizada nos fazeres de alguns docentes do curso.*

Observamos uma diversificação dos processos de formação continuada de professores, desde o aprofundamento das tendências da Educação Ambiental até a perspectiva de formação de professores. A transição entre as perspectivas de formação de professores foi a tendência com a qual mais nos deparamos ao ler as teses. Em alguns textos, explicita-se em certas passagens uma determinada perspectiva de formação de professores em EA, mas depois, ao longo do desenvolvimento e análise da tese, o que observamos é a predominância de uma outra perspectiva diferente da anunciada.

Considerações finais

Durante a construção do contexto de produção acadêmica (teses) sobre a formação continuada de professores em Educação Ambiental, um aspecto que nos chamou atenção é que alguns trabalhos não explicitam os referenciais teóricos que orientaram a proposta de formação de professores ou a tendência de Educação Ambiental nas quais essas teses se basearam. Mesmo assim, dentre os trabalhos analisados foi possível compreender pela análise de alguns trechos, quais as perspectivas de formação de professores foram abordadas nas pesquisas. Assim, a partir de alguns enunciados, ou seja, de alguns trechos das teses, foi possível associá-las à determinadas perspectivas de formação continuada de professores. É importante ressaltarmos que não tivemos a intenção de proceder a uma classificação rigorosa e rígida das teses analisadas e sim compreender as possíveis aproximações e distanciamentos em relação às diferentes perspectivas de formação continuada de professores.

Sobre as perspectivas de formação continuada de professores em que as teses analisadas se basearam, tomamos como referência os trabalhos de Cochran-Smith e Lytle (1999) que estudaram a formação continuada a partir do aprendizado do professor e Diniz-Pereira (2014) que apresenta os diferentes modelos de formação continuada. A partir desses estudos, procuramos analisar os trabalhos considerando 3 (três) diferentes perspectivas de formação continuada de professores: perspectiva tecnicista, prática e crítica. Durante a construção do contexto de produção, foi possível notar que certos enunciados, ou seja, alguns trechos das teses, nos permitiram reunir indícios que apontam para uma dessas perspectivas de formação continuada de professores em Educação Ambiental.

Nas pesquisas analisadas que refletiram uma perspectiva tecnicista na formação continuada de professores, observamos em algumas teses indícios do uso de questionários com o objetivo de verificar se os professores incorporaram em suas práticas o que foi ensinado no processo de formação continuada. Em outras pesquisas não foi analisado o processo de formação, mas sim, se no final os professores mudaram suas concepções sobre determinado tema. Também notamos o uso de algumas terminologias que carregam atributos implícitos em seu significado, como reciclagem, capacitação e treinamento. Dentre esses trabalhos baseados na perspectiva tecnicista as atividades de formação continuada de professores em EA são estruturadas sem envolver a participação dos professores.

Notamos que poucos trabalhos apresentaram indícios que nos possibilitaram associar a uma formação continuada de professores na perspectiva prática, na qual se supervaloriza a prática da sala de aula e os saberes adquiridos na prática dos professores, sem uma contextualização sócio-histórico e sem reflexões críticas dessas práticas.

Por fim, reunimos em um outro grupo os trabalhos que apresentaram indícios de um processo de formação continuada de professores em EA que parece ter reconhecido a realidade local e social na qual os professores estão inseridos, discutido a dimensão política e envolvendo os professores na estruturação do processo de formação e em uma reflexão crítica sobre as práticas. Esse conjunto de trabalhos pode ser associados a uma perspectiva crítica.

Porém, algo chamou bastante atenção: em praticamente metade das teses analisadas não foi possível identificar a perspectiva que orientou o desenvolvimento do processo de formação continuada de professores em educação ambiental, pois elas se encontravam em uma transição entre as perspectivas tecnicistas, prática e crítica, gerando uma certa incongruência em determinadas passagens entre as perspectivas.

Esse panorama descritivo e analítico das investigações realizadas é um importante direcionamento para futuras pesquisas e/ou práticas de formação, pois assim ao planejar e desenvolver cursos de formação continuada sobre o professor em processo de formação continuada em EA os idealizadores devem reconhecer a realidade local e social na qual os professores estão inseridos, discutido a dimensão política e envolvendo os professores na estruturação do processo de formação e em uma reflexão crítica sobre as práticas.

Referências

CARVALHO, Luiz Marcelo de. A Temática Ambiental e o Processo Educativo: dimensões e abordagens. IN CINQUETTI, H. S; LOGAREZZI, A. **Consumo e Resíduos - Fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos, EdUFSCar, 2006.

COCHRAN-SMITH, Marylin.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, Chicago, v. 24, p. 249-305, 1999.

CONTRERAS, José. Autonomia de professores. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012. 296p.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo Revista de Educação e Sociedade**, Navirai, v. 01, n. 01, jun. p.34-42, 2014.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, p. 24-34, 2004.

GUIMARÃES, Mauro. **Formação de educadores ambientais**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012. 171 p.

LAYRARGUES, PhilippePomier.; LIMA, Gustavo Ferreirada Costa. As macro Tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente e Sociedade**, São Paulo, v. 17, n.1, p. 23-40, jan-mar. 2014.

MARIN, Alda. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, nº 36, 1995, p.13-20.

NÓVOA, António. Formação de Professores e profissão docente. In: Nóvoa (org.) **Os professores e a sua formação**, Lisboa, Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Maira G.; CARVALHO, Luiz Marcelo. Políticas públicas de formação de professores e de educação ambiental: possíveis articulações. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 7, n. 14, agosto/dezembro de 2012.

SATO, Michèle.; SANTOS, José Eduardo dos. Tendências nas pesquisas em educação ambiental. In: NOAL, F. O.; BARCELOS, V. H. de L. (Org.). **Educação Ambiental e Cidadania: cenários brasileiros**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. p.253-283.

SOUZA, Michele Borges; CARNEIRO, Verônica Lima; MOREIRA, Carlos José de Melo. Salário e a formação docente na ótica do Banco Mundial. 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/MicheleBorgesdeSouza-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em 01 de agosto de 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

TEIXEIRA, Catarina. **O professor em processo de formação continuada em educação ambiental: um estudo a partir de teses**. 2020. 231p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro. 2020.

VALENTIN, Leiri. CARVALHO, Luiz Marcelo. A produção acadêmica em dissertações/teses sobre processos de formação continuada de professores em Educação Ambiental: considerações panorâmicas. 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0191.pdf> Acesso em 14 de janeiro de 2018.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas**. EDUCA, Lisboa. 1993. 131 p.

Submetido em: 16/10/2022

Publicado em: 16/12/2022