



A dimensão política na formação continuada de professores em educação ambiental

Leirí Valentin¹

Resumo: Este trabalho é um ensaio teórico fundamentado em pesquisas que analisam a formação continuada de professores em nosso país, principalmente em Educação Ambiental. A discussão contextualiza a crise ambiental da sociedade moderna e a importância da dimensão política nos processos de formação continuada de professores em Educação Ambiental tendo como referencial epistemológico e filosófico a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. De um modo geral, a formação continuada tem conduzido o professor a um trabalho alienado que não lhe dá prazer, expropriando-o de desenvolver sua capacidade de pensar e planejar. A Educação Ambiental abre perspectivas para uma educação política que resgata o debate ambiental pautado no esclarecimento, na conscientização e na emancipação.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Formação continuada de professores. Teoria Crítica.

The political dimension in the continuing teacher training in environmental education

Abstract: This study is a theoretical essay based on researches that analyze the continuing teacher training in our country, especially in Environmental Education. The discussion contextualizes the environmental crisis of modern society and the importance of the political dimension in the process of continuing teacher training in environmental education having as epistemological and philosophical reference the Critical Theory of the Frankfurt School. Generally, continued education has led the teacher to alienated work which does not give you pleasure, taking away their right to develop their ability to think and plan. Environmental education opens up prospects for a political education that rescues the debate guided in awareness, education and emancipation.

¹ Doutoranda em Educação na Unesp-Rio Claro. Email: leirival@uol.com.br

Keywords: Environmental Education. Continuing teacher training. Critical Theory

Introdução

A sociedade contemporânea experimenta uma ameaça ecológica sem precedentes, levando-nos a refletir sobre a eficácia da produção do conhecimento e da função da ciência para a humanidade. A problemática ambiental é complexa e multidimensional, integrando fatores físicos, sociais, históricos, políticos e culturais, que respondem a distintos interesses e modelos de sociedade.

Segundo Caride e Meira (2001), esta sociedade reúne dois grandes vetores ideológicos do pensamento moderno: o rompimento das amarras biológicas e o rompimento das amarras teológicas, que possibilitaram à humanidade avançar e construir um futuro melhor por seus próprios meios e capacidades. Tais vetores se fundamentam em duas crenças: a fé que se confere ao poder da razão, como instrumento para transformar e modificar o mundo conforme as necessidades humanas; a confiança nas dinâmicas do mercado capitalista como a forma mais idônea e racional de gerar e distribuir riquezas.

A transformação da razão em um mecanismo legitimador do poder, tanto político como econômico, utilizada para amparar e defender os interesses de uma pretensa objetividade científica e um suposto controle da realidade pela tecnologia revela-se profundamente questionado pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Adorno e Horkheimer (1985) consideram que, na modernidade, a razão, que deveria superar o mito, converteu-se em mito, ou seja, o esclarecimento, que deveria livrar os homens do medo e torná-lo senhores, não conseguiu converter o mito em razão, pois esta foi sucumbida pelo domínio da natureza e pela racionalidade técnica.

O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.100).

Consoante Mayorga (2006), a lógica de expansão do sistema capitalista converteu a ciência e a técnica em prolongamento de si mesma, substituindo as legitimações tradicionais do domínio político por uma nova legitimidade, fundada na

ficção do intercâmbio de valores equivalentes e na igualdade jurídica das novas relações de poder, ocultando tanto a reflexão crítica como a consciência cidadã.

Las consecuencias de esta nueva forma de política y de legitimación no se hacen esperar para el mundo de la vida, ya que dislocan los procesos de autocomprensión de la sociedad, de los sistemas de reflexión y de referencia simbólicamente mediados, sustituyendo la comunicación por un modelo científico, que legitima una conciencia tecnocrática y que despolitiza a la sociedad a través de la institucionalización de un comportamiento adaptativo y conformista (MAYORGA, 2006, p.45)

A sociedade moderna, construída sobre a égide da racionalidade instrumental, na confiança ingênua da ciência como conhecimento objetivo e verdadeiro e na aceitação inquestionável da divisão do trabalho, estabelece com a natureza e com os outros seres humanos, relações de dominação e apropriação utilitária, pois “el dominio sobre la naturaleza incluye el dominio sobre los hombres” (HORKHEIMER, 1973 p.103) A problemática ambiental aprofunda a desigualdade social, pois é condicionada a fatores históricos, sociais e econômicos, que provocam impactos de forma diferenciada nos indivíduos de acordo com a classe social, gênero, etnia, etc.

Se se tratasse apenas dos obstáculos resultantes da instrumentalização desmemoriada da ciência, o pensamento sobre questões sociais poderia, pelo menos, tomar como ponto de partida as tendências opostas à ciência oficial. Mas também estas são presas do processo global de produção. Elas não se modificaram menos do que a ideologia à qual se referiam. Com elas se passa o que sempre sucedeu ao pensamento triunfante. Se ele sai voluntariamente de seu elemento crítico como um mero instrumento a serviço da ordem existente, ele tende, contra sua própria vontade, a transformar aquilo que escolheu como positivo em algo negativo destrutivo (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.12).

No senso comum vivemos a barbárie porque não progredimos o suficiente, mas o que ocorre é exatamente o contrário, a maneira como a razão tem se materializado é que produz a barbárie. Aushwitz é o exemplo máximo da barbárie, em que a estupidez e maldade humana revelaram-se de forma extremada. Hoje, Aushiwitz constitui-se num símbolo da modernidade, pois situações de barbárie continuam latentes em nossa sociedade. Pensarmos sobre as diversas formas de violências, misérias e degradações ambientais, que colocam em risco o futuro do planeta são exigências para que a barbárie não se repita.

Frente aos graves problemas ambientais que enfrentamos e a necessidade premente em resolvê-los, a Educação Ambiental (EA) desponta como um processo essencial na busca de soluções. Sem qualquer tipo de ‘ilusão pedagógica’

(CARVALHO, 2000; 2006) e ciente dos limites e possibilidades dessa ação educativa, não podemos desconsiderar sua contribuição na busca de respostas aos mais variados e, cada vez mais, frequentes problemas socioambientais.

[...] a Educação Ambiental não existe, no sentido de ser única, plena, neutra ou natural, ela é, ou torna-se, aquilo que fazemos dela a partir das diferentes práticas e dentro de relações que conjugam poder-saber. Ou seja, quero destacar que a Educação Ambiental é parte dos planos ou, mais especificamente, de racionalidades de poder que são organizadas, planejadas, pensadas, definidas e materializadas nos currículos escolares, com o objetivo de influenciar e transformar determinadas condutas humanas (OSÓRIO, 2011, p.404).

Nesta perspectiva é importante ressaltar que entendemos a EA como uma educação crítica, que procura transformar a realidade dada. Neste aspecto é fundamental que entendamos a crítica, na perspectiva dos teóricos críticos, ou seja, como um elemento fundamental, cuja concepção tem uma conotação muito singular.

[...] a idéia de crítica foi assumida por eles não simplesmente como mero aspecto da teoria, mas também como verdadeira declaração de princípios. É por meio dela e do que se pode distinguir, escolher, julgar e apreciar por um processo de decisão e tomada de posição que eles nos ensinaram a colocar em suspenso, sub judice, qualquer julgamento sobre o mundo, incluindo aí o próprio pensamento que se elabora para dar conta dele (SOARES, 2002, p.11).

Para que ocorram transformações na sociedade, precisamos entendê-la e estudá-la profundamente. Pensar a Educação na sociedade contemporânea, buscando incorporar a Educação Ambiental pode ajudar a diminuir a distância entre o que é ensinado nas escolas e a dinâmica da sociedade, uma vez que abre perspectivas para uma educação política que resgata o debate ambiental pautado no esclarecimento, na conscientização e na emancipação.

Neste sentido a Teoria Crítica contribui sensivelmente, porque não é uma teoria vazia que nos conduz a uma ação cega, pois não ignora o conhecimento de que a relação sociedade/natureza poderia ser de outro modo. Ao utilizar a crítica como categoria de análise da nossa sociedade para entender seu funcionamento e potencialidades, podemos a partir dessa análise, ver o que não queremos para o nosso futuro.

Ao nos referirmos a EA crítica, entendemos o processo formativo como práxis pedagógica de formação e passamos a refletir sobre as singularidades e diferenças que existem na sociedade e como o professor/educador ambiental se posiciona frente a estas questões. Neste contexto nos perguntamos: os processos de formação continuada de

professores em EA possuem uma perspectiva crítica, contemplam a dimensão da práxis, integram a dimensão política no processo formativo?

Neste contexto é premente a necessidade de nos aprofundarmos na reflexão sobre a formação continuada de professores em EA e suas implicações no ambiente escolar. As contradições da sociedade marcam a educação. Faz-se necessário o posicionamento diante dessas contradições para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional.

A formação continuada de professores em EA e sua dimensão política

Encontramos muitos estudos, que revelam os mais variados problemas e desafios referentes à formação inicial de professores em nosso país (Candau, 1987; Marques, 1992; Gatti e Nunes, 2009; Brzezinski, 2010; Gatti, 2010), bem como às dificuldades enfrentadas pelos professores formadores nos cursos de licenciatura (Mizukami, 2005; Passos, 2007; André, 2010).

O mau desempenho dos alunos, expressos nos inúmeros indicadores educacionais, realizados pelo poder público, geralmente é atribuído ao mau desempenho do professor. O fracasso escolar, segundo Fracalanza (2004), atribuído à inadequada formação docente, tanto inicial quanto continuada, destaca-se nas dificuldades que o professor recém-formado enfrenta ao se deparar com o currículo proposto pela escola e sua incompatibilidade com o que sabe ou aprendeu na licenciatura.

O descompasso das políticas norteadoras e o currículo real das licenciaturas, segundo Gatti et al (2011, p.118) “evidenciam que há crise na formação de docentes e, de certa forma, mobilizam na direção de uma atenção maior a cursos de licenciatura e a aspectos específicos da formação inicial”. Nesse contexto de dificuldades, a formação continuada de professores acaba, muitas vezes, por funcionar como uma educação compensatória em vista da necessidade de suprir lacunas geradas por dificuldades na formação inicial dos docentes (GATTI e BARRETO, 2009).

Desde a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como um instrumento de referência mínima para os currículos do Ensino Fundamental dos estados e municípios em 1997, o MEC voltou-se para a formação dos professores. Para implementarem os PCN, a Secretaria de Ensino Fundamental elaborou, em 1999, um Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, intitulado Parâmetros em Ação para todos os segmentos e modalidades do Ensino Fundamental. Este documento mostrou a necessidade de mudanças na formação de professores a partir da

compreensão da natureza da sua atuação e da concepção de competência profissional, considerada como a capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho.

O Programa citado incentiva a prática da formação continuada dos professores e o fortalecimento do papel das Secretarias de Educação (SEs) nesta formação, para evitar ações fragmentadas e pulverizadas neste processo de formação (BRASIL, 2002). Para Gatti,

“As SEs entenderam que a Formação Continuada, ao complementar as lacunas de conhecimento teórico e, também, de estratégias pedagógicas que os professores traziam de sua precária formação inicial, permitiria assegurar um melhor desempenho dos profissionais em exercício nas redes públicas de ensino” (2011, p.37).

Quando associamos a formação continuada de professores com a Educação Ambiental (EA), os problemas se ampliam e revelam-se preocupantes, tanto no que se refere aos pressupostos da EA, bem como ao tipo de formação que se pretende realizar. Apesar das instituições públicas revelarem a preocupação com a formação continuada dos professores em Educação Ambiental, a pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Universidades das cinco regiões do país em 2005, apontou a falta de formação tanto inicial, quanto continuada, dos docentes em Educação Ambiental (TRAJBER; MENDONÇA, 2006). Os autores desse trabalho destacam, em sua análise, que a Educação Ambiental está “pouco fortalecida na estrutura organizacional das Secretarias e as relações entre estas e o MEC são por demais pautadas em fatores conjunturais, dificultando a construção de uma política pública de longo prazo” (p.72).

Segundo Manzochi e Carvalho (2008), nem todos os profissionais da educação tiveram contato com a temática ambiental em sua formação inicial, o que certamente significa reconhecer lacunas em sua formação quanto a esta temática. Estes autores destacam também o fato desse campo estar ainda em processo constitutivo,

[...] boa parte dos professores que estão em serviço não teve, em sua formação inicial, nenhum tipo de contato com a temática ambiental e, conseqüentemente, nenhuma oportunidade de desenvolver reflexão a respeito do tratamento dela no âmbito educativo. E, mesmo em relação àqueles professores que tiveram sua formação inicial realizada mais recentemente, com alguma chance, portanto, de terem tido contato com tais temas, é necessário não perder de vista que o próprio campo da EA está em pleno processo de constituição... e que isso afeta diretamente as possibilidades de desenvolvimento de uma

reflexão madura sobre a EA no âmbito dos cursos de formação inicial.[...] (MANZOCHI; CARVALHO, 2008, p. 122).

Na pesquisa realizada por Gatti et al (2011, p.49), as “SEs consideram a Formação Continuada de seus professores como condição *sine qua non* para a melhoria da qualidade do ensino”, o que levaria a melhores resultados nas avaliações em larga escala. Muitas SEs, segundo a pesquisadora, já consideram que ações pontuais de formação, tais como conferências, palestras e cursos de curta duração não conseguem alcançar as metas pretendidas. Esta formação deveria se processar de maneira contínua e sistemática, arraigando-se no cotidiano das SEs e das escolas. Porém, não basta a continuidade das ações políticas de formação, mas são necessárias ações de valorização dos docentes, expressas em melhores salários, em plano de carreira e em incentivos ao desenvolvimento profissional.

Em termos de modalidades formativas mais utilizadas nas SEs visitadas, é possível constatar a presença de dois eixos formativos. O primeiro deles investe na pessoa dos docentes, em sua vontade de aprender e em seu compromisso com os seus alunos. O segundo vê os problemas, os embates e as virtudes do contexto de trabalho como oportunidades de aprendizagem docente, uma explícita referência ao seu caráter situado (GATTI, 2011, p.84).

No que se refere especificamente à natureza das demandas em formação continuada, Gatti et al (2011) constataram que o foco tem sido o ensino fundamental, com ênfase em língua portuguesa e matemática, além de metodologias de ensino e cursos que atendam as preocupações com a vulnerabilidade dos alunos e das relações sociais, bem como troca de experiências e cursos voltados ao “como fazer”.

Almeida (1999) constatou que os professores são resistentes a propostas, justamente porque os que as implantam partem do pressuposto de que o professor é o único responsável pela eficácia da mudança e, por isso, prescrevem os procedimentos, sem considerar as condições que estes professores possuem para se tornar agentes de mudanças. Em se tratando de formação continuada em EA, Guimarães (2004, p.141), também se contrapõe a este tipo de formação, ponderando que,

Não é somente dar instrumental técnico-metodológico, como parece ser a tendência nas propostas de formação de multiplicadores em EA, 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, em que ele se apresente como um dinamizador de um movimento conjunto, capaz de criar resistências, potencializar brechas e construir, na regeneração, a utopia como o inédito viável da sustentabilidade.

A análise de Taglieber (2007, p.12) sobre o desenvolvimento de um projeto de formação de Educadores Ambientais revelou obstáculos,

dentre os quais a evidência já indicada por outros autores de que o prestígio social e a própria auto-estima dos professores estão muito baixos. Dentro da lógica da produtividade e do mercado, o professor foi reduzido à condição de executor de tarefas “pensadas” por outros. O peso das atividades pontuais e isoladas é muito grande e ele se agarra a técnicas tradicionais de transmissão de conteúdos. Com isto, a função de educador que enfrenta desafios e apropria-se das tecnologias como suporte ao trabalho pedagógico, não chega ser realizada.

Gómez (1998) considera este modelo de formação programada incapaz de enfrentar a natureza dos fenômenos educativos, pois a realidade social resiste a ser enquadrada em esquemas fixos preestabelecidos e às generalizações, que geralmente se encontram nestes programas de formação continuada, que reduzem a tarefa docente à aplicação rigorosa e competente de meios e procedimentos. É possível que os professores que desenvolvam práticas predominantemente tradicionais não tenham consciência de todas as contradições que envolvem os fundamentos e compromissos da EA (AMARAL, 2004).

Valentin e Carvalho (2011) analisaram os textos sobre formação continuada de professores em Educação Ambiental (EA) nos espaços virtuais das 27 Secretarias Estaduais de Educação do país. Na maioria tratavam-se de ações pontuais de curta ou média duração com predominância de Encontros, Seminários, Reuniões, Fóruns, Jornadas e Congressos (52,0 %), seguidos por Palestras, Conferências e Mesas redondas (14,2 %), Cursos (13,4 %), Oficinas e Aulas Práticas (12,6 %), Semanas de Formação e Pedagógica (2,4 %), Videoconferências (2,4%), Grupos de Estudos e Discussão (1,6 %) e Discussão on-line e Espaço Virtual (1,6%).

Para os pesquisadores citados, as ações pontuais e curtas de formação nem sempre oferecem instrumentos teóricos e metodológicos necessários para a incorporação de práticas pedagógicas novas para o professor, quer seja pela temática, quer seja pelos procedimentos que são propostos, como é o caso da introdução da EA no ensino. A partir das informações disponíveis nos sítios, os autores concluíram que, na formação docente em EA, predomina perspectivas de racionalidade técnica e de racionalidade prática em EA. Ressaltam que a formação continuada de professores em EA deveria ser uma reação contrária a uma postura ou tendência de uma educação

tradicional, e que esta deveria refletir-se claramente nos modelos de formação continuada, o que parece não acontecer.

O discurso que evidencia a prática na formação de professores cria uma expectativa de que os problemas da educação, e também da EA, podem ser resolvidos nesta dimensão. Essa perspectiva tende a certo enfoque empirista por valorizar como base do conhecimento “verdadeiro” o que é apreendido, exclusivamente, pela experiência. Com esse enfoque, defende-se que a prática atende mais às questões que envolvem o trabalho docente do que a teoria, estabelecendo assim uma relevância da primeira sobre a última. Nesta perspectiva, os argumentos parecem reforçar o equívoco de que [...] a formação “real” se baseia na prática, enquanto a que se distancia dela é “irreal”, tornando ainda mais remota a possibilidade de vínculo entre teoria e prática e estabelecendo um estatuto de maior relevância à prática do que a teoria (DIAS e LOPES, 2009, p.86).

Libâneo (2004), entendendo a prática no sentido de envolver uma ação intencional marcada por valores, leva-nos a concluir que as ações de formação, cujos objetivos são centrados na reflexão sobre a prática, não resolvem tudo. “São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de um sólido conhecimento teórico, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar” (p.138), ainda mais quando se trata de integrar a questão ambiental com a questão educacional.

O desafio de agregar a teoria e prática nos processos de formação continuada é, de forma direta ou indireta, um problema bastante apontado nas pesquisas de forma geral. No que se refere à formação em EA não é diferente. Como pensar os processos de formação continuada em EA como espaços privilegiados para desenvolver o pensar crítico, ou seja, de pensá-lo como elemento de transformação social, se o que vemos são espaços em que se reproduzem a dominação e os interesses da classe dominante? Na formação de professores o que se advoga é o ‘como ensinar’ e não o ‘por que ensinar’, conduzindo o professor a um trabalho alienado, que não lhe dá prazer, expropriando-o de desenvolver sua capacidade de pensar e planejar.

A construção teórico-prática da EA crítica, segundo Caride e Meira (2001), deve estar vinculada à Economia Política, que procura interpretar a natureza e o alcance social dos problemas ambientais e dos processos sociopolíticos que interferem na economia global, onde se articulam os principais vínculos da desigualdade social. A EA

deve ser concebida como uma prática social, mediada pelas realidades políticas, econômicas e históricas que a constituem.

A natureza política da EA é inquestionável, quando vinculamos seus princípios e práticas na busca de uma sociedade socialmente justa e ecologicamente equilibrada; no protagonismo das comunidades, na definição de próprios modelos de desenvolvimento, na formação de cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações; no estímulo da solidariedade, da igualdade e do respeito aos direitos humanos, utilizando estratégias democráticas e integração entre as culturas; na equidade, na sustentabilidade, na cultura da paz, etc. (CARIDE e MEIRA, 2001)

Adorno (2000) auxilia nosso entendimento a respeito da formação docente no contexto do capitalismo tardio, uma vez que a sociedade contemporânea cada vez mais nega ao indivíduo os pressupostos de sua formação. Não é suficiente dizer como o mundo funciona, mas como é o funcionamento do mundo à luz de uma emancipação, o que é concretamente possível. Para o autor citado, a educação não é modelagem de pessoas, nem mera transmissão de conhecimentos, mas sim a “produção de uma consciência verdadeira”.

Isto seria inclusive de maior importância política; sua ideia se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 2003, p. 141-142).

Cabe-nos então interrogar: Como o indivíduo se emancipa? Ele se emancipa sozinho? Ou é emancipado por alguém? Não é possível tratar de mudanças de um indivíduo entendido como isolado; ao mesmo tempo não é possível alguém emancipar alguém. Faz-se necessário redefinir a sociedade que tenta aniquilar o indivíduo e que o explora como ser produtivo e usurpado de poder político. A transformação social para tanto se daria sempre no emaranhado entre indivíduo e sociedade, suas instituições e organizações. A educação faz parte do emaranhado social e faz-se necessário torná-la uma resposta aos acontecimentos históricos, porque ela não se encontra desvinculada do todo social, mantendo dessa forma seu lastro histórico (ALMEIDA, 2009).

A EA, na perspectiva da Teoria Crítica, nos possibilitaria conhecer os mecanismos sociais, políticos, psicológicos, históricos e econômicos que tornam a barbárie possível.

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar estes mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral a partir destes mecanismos. Os culpados não são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles o seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletira respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente dirigida a uma auto-reflexão crítica (ADORNO, 2003, p.121).

Enquanto a formação continuada de professores em EA não caminhar nessa direção, levando o professor a autorreflexão, ou seja, a pensar sobre si mesmo como produtor, mas também como reproduzidor dos processos de dominação da natureza e de outros homens, não conduzirá à emancipação. É notório que os processos de formação continuada são insuficientes e que não serão resolvidos com atividades pontuais e estratégias metodológicas inovadoras que não possuem como fio diretor e finalidade a emancipação do professor. Atualmente processos educativos e seus resultados são balizados pela lógica mercadológica.

Para Adorno (1996, p. 389), “a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Porém a cultura tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia esta e a semiformação”. O sentido de semiformação, para o autor citado, não indica educação ‘pela metade’, mas sim como algo que impede e impossibilita a formação de forma perversa, que leva o indivíduo a um conhecimento pontual e efêmero que não lhe permite apropriar-se da cultura, mas sim da cultura gerada pela indústria cultural.

Quando Adorno nos fala sobre semiformação,

[...] nos dá indício de algumas características do que ele entende por formação. Assim, se o resultado da semiformação é o espírito alienado, da formação resultaria o espírito consciente. Se sob a égide da primeira, renuncia-se a autodeterminação, sob a égide da segunda, o indivíduo autodeterminado é uma das maiores ambições. Se para aquele há elementos culturais aprovados, aos quais se ater, para este nada existe, como pré-definido ou pré-aprovado. Se por fim, a destinação da semiformação, como já se pôde constatar, é a barbárie, da formação se poderia esperar a emancipação (ALMEIDA, 2009, p.78).

Neste sentido a formação continuada de professores em EA pode caminhar na contramão do processo de alienação ou até mesmo reforçar a semiformação. Por isso, a EA não pode se reduzir simplesmente a educar para conservar a natureza ou para desenvolver hábitos e comportamentos ‘ecologicamente corretos’, mas sim a educar

para transformar a sociedade, como prática política promotora de valores que incitem a transformação social, o pensamento crítico e a emancipação. Para Agóglia (2011), esta perspectiva de EA, se percebe como oportunidade para possibilitar que a educação e a sociedade se fundamentem em novas bases filosóficas, epistemológicas e antropológicas, como se expressa no Tratado sobre Educação Ambiental para as sociedades sustentáveis e responsabilidade global (1992), como um ato político baseado em valores para a transformação social.

Considerações finais

Entendemos que a EA, consoante Carvalho (2006), é uma educação política que envolve três importantes dimensões do processo educativo: a dimensão de conhecimentos, a dimensão de valores, tanto éticos como estéticos e a dimensão da participação política. A articulação destas três dimensões, na formação continuada de professores em EA, pode abrir caminhos e possibilidades em direção a uma prática intencional e responsável, que pode conduzir à emancipação e a construção de uma sociedade democrática.

As pesquisas indicam que a formação continuada de professores de um modo geral parece caminhar na direção da reprodução e na manutenção da estrutura social vigente. Assim como Manzochi e Carvalho (2008, p. 121), consideramos que a conjugação de três “subsídios básicos” – embasamento teórico, metodológico e pesquisa – “contribui de modo significativo para que o professor construa uma compreensão crítica a respeito do que está estudando e também para que possa se mover autônoma e criativamente na elaboração de práticas pedagógicas...”, que possam caminhar na contramão da estrutura social vigente.

Referências

ADORNO. Theodor W. “Teoria da semicultura”. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia Abreu. Revista Educação e Sociedade, n. 56, ano XVII, Dez.1996, p. 388-411.

_____. Educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar, 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 190 p.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. 223 p.

AGOGLIA, Ofelia. La crisis ambiental como proceso: un análisis reflexivo sobre su emergencia, desarrollo y profundización desde la perspectiva de la teoría crítica. 2011.

324 f. Tesis (Doctorado Interuniversitario de Educación Ambiental). Universitat de Girona, Girona, España, 2010.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Os professores diante das mudanças educacionais. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani.; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico, v. 3. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. p. 249-261. (Seminários & Debates).

ALMEIDA, Juliana Litvin de. Da possibilidade de emancipação humana: experiência formativa e elaboração do passado – contribuições de Theodor W. Adorno. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

AMARAL, Ivan Amorosino do. Programas e ações de formação docente em educação ambiental. Em: TAGLIEBER, José Erno. & GUERRA, Antonio Fernando Silveira. (orgs.). Pesquisas em Educação Ambiental: Pensamentos e reflexões de pesquisadores em Educação Ambiental. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 2004. p. 145-167.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Políticas de melhoria da qualidade da educação: um balanço institucional/Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento. 9. ed. Campinas: Papirus, 2010. 247 p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Novos rumos da licenciatura. Brasília INEP/PUC-RJ, 1987. 93 p.

CARIDE, José Antonio.; MEIRA, Pablo Ángel. Educación ambiental y desarrollo humano. Barcelona: Ariel, 2001. 269 p.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, Heloisa Chalmers Sisle.; LOGAREZZI, Amadeu. (org.) Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: EdUFSCar, 2006, p. 18-41.

DIAS, Rosanne Evangelista.; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.79-99, Jul/Dez. 2009.

FRACALANZA, Hilário. As pesquisas sobre educação ambiental no Brasil e as escolas: alguns comentários preliminares. In TAGLIEBER, Jose Erno.; GUERRA, Antonio Fernando Silveira. (orgs). Pesquisa em educação ambiental: pensamentos e reflexões de pesquisadores em educação ambiental. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2004, p. 55-77.

GATTI, Bernadete Angelina. (coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009, 294 p.

GATTI, Bernadete Angelina.; NUNES, Marina Muniz Rossa. (Orgs.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua português, matemática e ciências biológicas. Coleção Textos FCC.n. 29, 2009. 158 p.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina.; DAVIS, Claudia Leme Ferreira.; NUNES, Marina Muniz Rossa.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. (coords.). Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Fundação Victor Civita. Estudos e Pesquisas Educacionais. jun, 2011. 129 p.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Ensino para a compreensão. In SACRISTAN, J. Gimeno.; GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. São Paulo: Artmed, 1998. p. 67-91.

HORKHEIMER, Max. Crítica de la razón instrumental. Versión castellana de H. A. Murena y D. J. Vogelmann. Buenos Aires: Editorial Sur, 1973. 115 p.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. Educar. Curitiba: UFPR, 2004 n.24, p.113-147.

MANZOCHI, Lúcia Helena.; CARVALHO, Luiz Marcelo de. EA formadora de cidadania em perspectiva emancipatória: constituição de uma proposta para a formação continuada de professores. Pesquisa em Educação Ambiental. São Carlos/ Sorocaba: UFSCar; Rio Claro: UNESP/IBRC; Ribeirão Preto: USP/FFCLRP. vol.3, n.2, jul-dez. 2008. p. 103-124.

MAYORGA, Enoch Adames. Teoría crítica y crítica política en la cuestión ambiental: problemas y perspectivas. En publicacion: Los tormentos de la materia. Aportes para una ecología política latinoamericana. Alimonda, Héctor. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Marzo 2006.

MARQUES, Mário Osório. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. Em Aberto. Brasília, DF, n. 54, p. 7-18, 1992.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005.

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. Professores e Educação Ambiental: implicações para o currículo. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 92, n. 231, p. 399-416, maio/ago. 2011.

PASSOS, Laurizete Ferragut. O trabalho do professor formador e o contexto institucional: desafios e contribuições para o debate. Educação & Linguagem. Ano 10. n.15. p.99-116, jan-jun, 2007.

SOARES, Jorge Coelho. A “Imaginação Dialética” de Rolf Wiggershaus. Uma Introdução à obra A Escola de Frankfurt. In: WIGGERSHAUS, Rolf. A Escola de Frankfurt. São Paulo: Difel, 2002.

TAGLIEBER, José Erno. Formação continuada de professores em educação ambiental: contribuições, obstáculos e desafios. In 30ª Reunião Anual da Anped. Anais... 7 a 10 out., 2007. Caxambú, MG.

TRABJER, Rachel.; MENDONÇA, Patrícia Ramos. (orgs.). Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental. Brasília: Secad, 2006.(Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; n. 6, v. 23).

VALENTIN, Leirí.; CARVALHO, Luiz Marcelo de. A formação continuada de professores em educação ambiental no espaço virtual das secretarias estaduais de educação. In III Seminário do Observatório da Educação e I Seminário do Observatório da Educação Escolar Indígena. Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Anais...Brasília/DF, nov. 2011.