



**Educação Ambiental e formação de professores enquanto “sujeitos ecológicos”:
processos de formação humana, empoderamento e emancipação.**

Daniela Bertolucci Campos¹
Rosa Maria Feiteiro Cavalari²

Resumo: Para uma Educação Ambiental crítica e emancipatória é necessário preparar professores que atuem enquanto “sujeitos ecológicos”, ou seja, possíveis educadores ambientais no âmbito formal. Esta formação, inicial e/ou continuada, deve transcender os objetivos programáticos dos cursos de graduação e metodologias de capacitação para trabalhar a formação de uma identidade pessoal e profissional ligada à temática ambiental. Com base em resultados obtidos em estudos anteriores, revisão e reflexão da literatura sobre o tema, discorreremos sobre esta formação identitária rumo à constituição de “sujeitos ecológicos”, que está relacionada a processos de educação enquanto formação humana, empoderamento e emancipação.

Palavras-chave: Educação Ambiental crítica. Formação de professores. Empoderamento.

**Environmental education and formation of teachers as "ecological persons":
processes of human development, empowerment and emancipation.**

Abstract: For a critical and emancipatory Environmental Education it is necessary to prepare teachers who act as "ecological persons", in other words, possible environmental educators in the formal context. This formation, initial and / or continued, must transcend the programmatic objectives of undergraduate courses and continuing teacher training to work the formation of a personal and professional identity, linked to environmental issues. Based on results obtained in previous studies, review and reflection of the literature on the theme, we will discuss this identity formation towards the constitution of "ecological persons" which is related to education processes as human development, empowerment and emancipation.

Keywords: Critical Environmental Education. Teacher training. Empowerment.

¹ Doutoranda em Educação (UNESP). Bióloga (USP), pedagoga (UFSJ) e especialista em EAD (UNESP). E-mail: daniemarcio@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado em Educação Ambiental na Chaire de Recherche du Canada en Éducation relative à l'environnement, da Université du Québec à Montréal (UQÀM). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação / Instituto de Biociências UNESP – campus Rio Claro – SP. E-mail: rosamfc@rc.unesp.br

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental é um importante componente para a formação humana em nossa sociedade atual, compreendida como uma área do conhecimento que envolve conceitos multidisciplinares e convergentes para a formação de uma consciência ambiental crítica e emancipatória. Devido à complexidade e abrangência inerentes à temática ambiental, é necessário preparar educadores comprometidos com as questões ambientais e para tanto é imperativo que os cursos de licenciatura ofereçam condições adequadas para formar este tipo de profissional, além da possibilidade de formação continuada, perfazendo um *continuum* que deve percorrer toda a trajetória profissional do professor.

Se a escola se constitui como um ambiente privilegiado, com condições para o desenvolvimento de uma práxis educativa e social orientada pelos princípios da Educação Ambiental, é necessário repensar os processos formativos de educandos e principalmente de educadores, já que estes representam importante componente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas, reflexivas e norteadas pelas dimensões que envolvem os trabalhos relacionados à temática ambiental: dos conhecimentos, dos valores e da participação política (CARVALHO, 2006).

Professores são potencialmente educadores ambientais, já que a Educação Ambiental deve ser praticada em todos os níveis de ensino (CF, 1988: Cap. VI, Art. 225, parágrafo 1º, inciso VI). Porém, formar o professor enquanto educador ambiental implica não somente oferecer uma disciplina de Educação Ambiental durante a licenciatura ou mesmo possibilitar a discussão de questões ambientais atuais, é necessário transcender os objetivos programáticos dos cursos de graduação e metodologias de capacitação para trabalhar a formação de uma identidade pessoal e profissional, ligada à temática ambiental (CARVALHO, 2005).

Com base em resultados obtidos em estudos anteriores, revisão e reflexão da literatura sobre o tema, buscamos apresentar neste artigo os possíveis caminhos para propiciar nos cursos de licenciatura este processo de formação identitária rumo à constituição do “sujeito ecológico”. Assim sendo, no tópico “O professor enquanto sujeito ecológico” são apresentadas as características que compõem o perfil do “sujeito ecológico” delineado por Carvalho (2004) e as características dos professores enquanto “sujeitos ecológicos” oriundos de nossos resultados obtidos em investigação anterior (CAMPOS, 2007). Fundamentado principalmente em Rodrigues (2001) e Carvalho (2000, 2006) o tópico “A educação enquanto formação humana e a constituição dos sujeitos ecológicos” busca estabelecer as relações entre os diferentes planos da formação humana e as

dimensões que devem compor a formação de educadores ambientais como fundamentos para a constituição de professores enquanto “sujeitos ecológicos”. No tópico “Empoderamento como ideal tangível (meta) na formação de professores enquanto sujeitos ecológicos” utilizamos como referencial teórico Freire (1987), Baquero (2012), Zimmerman (1995), Gohn (2002) e Horochovski (2007), discutindo a importância de empoderar os professores para que possam atuar enquanto educadores ambientais. Baseados em Adorno (2003) e autores da Educação Ambiental em sua vertente crítica tais como Layrargues e Lima (2014) e Carvalho (2004, 2006), o tópico “Constituir o sujeito ecológico é promover a emancipação” busca discutir processos de formação identitária com a temática ambiental que estão relacionados a processos de emancipação dos professores, tornando-os agentes críticos e reflexivos de sua prática pedagógica.

O professor enquanto “sujeito ecológico”

Em relação ao aspecto formativo de professores, salientamos a importância do que Carvalho (2004) denomina “sujeito ecológico” (CARVALHO, 2004, p.65). O “sujeito ecológico” representa um ideal de ser que exprime a utopia de uma existência ecológica plena; é consciente da problemática ambiental, adota valores ecológicos que apontam para um estilo de vida calcado em novas maneiras de pensar o mundo e suas relações com o todo e consigo mesmo, constituindo como um parâmetro orientador das escolhas e estilos de viver e de pensar a vida (CARVALHO, 2004). Existem gradações quanto à adesão a esses valores, que são incorporados nas experiências concretas das pessoas. O “sujeito ecológico” não representa uma pessoa ou grupo de pessoas completamente ecológicas em todas as esferas de suas vidas ou ainda como um código normativo a ser seguido e praticado em sua totalidade por todos os que nele se inspiram. Enquanto “tipo ideal” apresenta um conjunto de valores e crenças centrais que operam enquanto uma orientação de vida, expressando-se de diferentes maneiras por meio das características pessoais e coletivas de indivíduos e grupos em suas condições sócio-históricas de existência (CARVALHO, 2004, p.67). Segundo a autora, os educadores que passam a cultivar ideias e sensibilidades ecológicas em sua prática educativa estão atuando como potenciais educadores ambientais e desta maneira estão sendo portadores dos ideais do “sujeito ecológico”. Carvalho (2001) ressalta que a Educação Ambiental apresenta forte potencial para alimentar esse ideal de “sujeito ecológico”, permitindo a aprendizagem de aspectos formativos, instituindo novos modos de ser, compreender, de posicionar-se ante aos outros e a si mesmo.

Um dos aspectos necessários durante a formação de professores enquanto educadores ambientais é promover um processo de identificação com a temática ambiental que construa nestes profissionais, ideais do “sujeito ecológico”. Segundo Carvalho (2005) a identidade corresponde a um processo sócio-histórico no qual se produz modos de ser e compreender relativos a um sujeito humano em “permanente abertura e troca reflexiva com o mundo”. Porém, partilhar dessa identidade ecológica não constitui necessariamente um pré-requisito para tornar-se educador ambiental (CARVALHO, 2005); há casos nos quais o caminho pode ser inverso, tornar-se um “sujeito ecológico” a partir da Educação Ambiental, ou seja, da Educação Ambiental, para a identidade ecológica (CARVALHO, 2001). Assim, “identificar-se como sujeito ecológico e tornar-se educador ambiental podem ser processos simultâneos, no sentido simbólico, mas podem estruturar-se em diferentes tempos cronológicos” (CARVALHO, 2001, p. 240). Desta maneira, o processo de formação identitária do “sujeito ecológico” pode ocorrer em diferentes momentos da trajetória de vida do indivíduo, inclusive durante sua formação inicial universitária, tornando-o um sujeito comprometido com as questões ambientais (CAMPOS, 2007). Além disso, professores que apresentam um maior grau de aproximação em relação às características que compõem o “sujeito ecológico” conseguem atuar de maneira diferenciada no ensino formal (CAMPOS, 2007). No estudo em questão, além da militância, característica marcante que configura o perfil do “sujeito ecológico” descrito por Carvalho (2002), foram identificadas outras características dela derivadas que permitem delinear o perfil dos professores enquanto “sujeitos ecológicos”, a saber: motivação e envolvimento pessoal; persistência; paixão/amor pela profissão e/ou pela causa ambiental; superação de dificuldades. De acordo com Carvalho (2002), o “sujeito ecológico” militante refere-se a uma experiência de vida menos ligada a “organizações partidário-ideológicas e mais voltada a uma militância de ideias e princípios” (CARVALHO, 2002, p. 89) que remetem a um compromisso pessoal com a causa ambiental. Essas características que compõem o perfil do professor enquanto “sujeito ecológico” influenciam diretamente o trabalho desenvolvido pelos professores perpassando a metodologia didática, a escolha e prioridade de conteúdos, os aspectos que consideram significativos no desenvolvimento de atividades relacionadas à temática ambiental, bem como o envolvimento da dimensão dos conhecimentos, dos valores e da participação política em suas aulas (CAMPOS, 2007).

Desta maneira, a formação identitária de professores para que se constituam potenciais educadores ambientais no âmbito formal, deve ir além de conceitos e

procedimentos; precisa contemplar diferentes planos de formação humana, promover o empoderamento e a emancipação destes profissionais.

A educação enquanto formação humana e a constituição dos “sujeitos ecológicos”

Partindo da premissa que Educação Ambiental antes de tudo é Educação, tomamos como ponto de partida de nossa reflexão a concepção de Educação enquanto “processo integral de formação humana” (RODRIGUES, 2001). Quando refletimos a respeito da formação de professores enquanto potenciais educadores ambientais é necessário retomar os pressupostos desta educação que envolve formas de percepção de mundo, de comunicação, de auto-conhecimento e de conhecimento das necessidades humanas (RODRIGUES, 2001, p. 243). Esse autor propõe dois conteúdos que devem integrar o processo formativo: a construção do mundo simbólico e a formação do sujeito de autonomia e liberdade.

A construção do mundo simbólico envolve a aquisição da linguagem e o reconhecimento de mundo; a disciplinação da vontade e aquisição de conhecimentos e habilidades que constituem a herança sócio-cultural e um terceiro plano de formação que completa a tarefa educacional - a formação do sujeito ético (RODRIGUES, 2001). Segundo o autor, o ser humano deverá ser formado nos princípios da ética e da moral, para a “ação cooperativa, para a solidariedade, para a aceitação do outro, para a noção de limites e para construir a noção de dever” (RODRIGUES, 2001, p. 248); assim, a formação do sujeito ético só pode ocorrer pela “aquisição do mais alto grau de consciência de responsabilidade social de cada ser humano, e se expressa na participação, na cooperação, na solidariedade e no respeito às individualidades e à diversidade” (RODRIGUES, 2001, p. 246). A educação, portanto, cumpre a sua tarefa se formar o ser humano nos três planos descritos (RODRIGUES, 2001).

Retomando o conceito de “sujeito ecológico” anteriormente exposto e a importância da formação identitária dos educadores rumo ao ambiental, devemos atentar para os planos da educação enquanto formação humana evidenciados por Rodrigues (2001). Este processo de identificação com a temática ambiental precisa estar vinculado com as dimensões que devem estar presentes na formação de professores enquanto educadores ambientais e que devem pautar os processos educativos que envolvem esta temática – dimensão dos conhecimentos, dos valores éticos e estéticos e dimensão política (CARVALHO, 2000, 2006); por sua vez estas dimensões estão em consonância com a educação enquanto formação integral.

O segundo plano da educação para a formação humana apresentado por Rodrigues (2001) diz respeito à formação que compete à aquisição de habilidades e conhecimentos. Trata-se de um aspecto importante na constituição do homem enquanto pessoa, pois se apropria de saberes acumulados em seu mundo de cultura. Porém, tal como aponta Carvalho (2006), apenas os conhecimentos são insuficientes para a formação de professores enquanto educadores ambientais. Segundo o autor, a dimensão dos conhecimentos não deve estar desvinculada das outras duas dimensões (axiológica e de participação política), bem como é impossível que esta dimensão seja trabalhada a partir de uma abordagem mais ampla sem que as questões políticas e éticas sejam consideradas. Para Carvalho

As escolhas e a seleção de conhecimentos considerados prioritários pelos educadores estão revestidas de caráter político e ético. O processo de produção do conhecimento científico e também de outras formas de conhecimento é decisivamente influenciado por posicionamentos políticos e éticos dos grupos que o conduzem e a seleção dos conhecimentos que acabam por ser considerados hegemônicos entre os grupos sociais é também um processo marcado por escolhas políticas e axiológicas (CARVALHO, 2006, p 16).

Rodrigues (2001) ressalta que “o domínio de conhecimentos e habilidades não garante o desenvolvimento humanitário nos educandos, porque não promove, por si mesmo, a formação ética do ser humano” (RODRIGUES, 2001, p.252). Se a Educação Ambiental deve estar alicerçada não apenas em conhecimentos, mas nas dimensões ética e estética, a formação enquanto sujeito ético deve compreender a constituição de professores enquanto “sujeitos ecológicos”. Segundo Rodrigues (2001) a ética é uma necessidade do processo formativo que “não pode ser reduzida a uma simples tarefa de produção, organização e distribuição de conhecimentos e de habilidades” (RODRIGUES, 2001, p. 252); perspectiva reducionista de ensino que muitas vezes deparamos nos cursos de licenciatura.

Além de conhecimentos, a universidade precisa propiciar condições para que processos de ambientalização permeiem os currículos e espaços universitários, sem deixar de considerar todos os aspectos que abrangem o processo formativo da ação educacional (RODRIGUES, 2001). Segundo Guerra e Figueiredo (2014) a ambientalização curricular “compreende a inserção de conhecimentos, de critérios e de valores sociais, éticos, estéticos e ambientais nos estudos e currículos universitários, no sentido de educar para a sustentabilidade socioambiental” (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014, p. 111). Processos de

ambientalização nas universidades podem promover a formação de professores enquanto “sujeitos ecológicos” e éticos, na medida em que busca

la formación de profesionales comprometidos com la búsqueda permanente de las mejores relaciones posibles entre la sociedad y la naturaleza, atendiendo a los valores de la justicia, la solidaridad y la equidade, aplicando los principios éticos universalmente reconocidos y el respeto a las diversidades” (REDE ACES, 2000, p.21).

Empoderamento como ideal tangível (meta) na formação de professores enquanto “sujeitos ecológicos”

O termo “empoderamento” tem sido usado em diversas áreas do conhecimento (educação, sociologia, ciência política, saúde pública, psicologia, serviço social, administração). O conceito de “empoderamento” ou *empowerment* apresenta suas raízes na Reforma Protestante. Na década de 1960 o marco histórico que trouxe notoriedade ao conceito foi a eclosão de vários movimentos sociais contra o sistema de opressão em movimentos de libertação, direitos sociais, questões de gênero, temas ambientais e de contracultura, nos Estados Unidos, quando *empowerment* passou a ser utilizado enquanto sinônimo de emancipação social. Nas décadas de 1970 e 1980 o conceito de *empowerment* foi influenciado pelos movimentos de auto-ajuda e psicologia; na década seguinte recebeu a influência de movimentos que buscavam afirmar o direito da cidadania sobre diferentes esferas da vida social, tais como a prática médica, a educação em saúde, a política, a justiça, a ação comunitária. Atualmente, o termo “empoderamento” é designado em diferentes contextos, tais como o movimento feminista, lutas pelos direitos civis e também na educação, sendo muitas vezes utilizado de forma pouco rigorosa e ambígua em diferentes campos de conhecimento e práticas sociais (BAQUERO, 2012). Porém, estudos abordando as diferentes formas em que o termo empoderamento tem sido utilizado na literatura evidenciam que o mesmo se constitui “mais do que um construto de natureza psicológica, estando intimamente implicada nas relações de poder na sociedade” (BAQUERO, 2012, p. 183).

“Empoderamento” também é entendido enquanto um processo de construção social pelo qual as pessoas ganham controle sobre suas vidas, participam democraticamente na vida da sua comunidade e adquirem uma compreensão crítica do seu ambiente, que se desenvolve em três níveis: individual, organizacional e comunitário (ZIMMERMAN, 1995).

Segundo Baquero (2012) enquanto verbo transitivo “empoderar” significa “dar poder a outro”, como verbo intransitivo a compreensão de “empoderamento” significa “tornar os outros capazes, ou auxiliar os outros a desenvolverem habilidades para que possam obter poder por seus próprios esforços” (BAQUERO, 2012, p.179). Do ponto de vista de uma educação crítica, “os educadores não podem “dar poder às pessoas”, mas podem torná-las capazes de aumentar suas habilidades e recursos para ganhar poder sobre suas vidas” (BAQUERO, 2012, p.179). Este conceito de “empoderamento” enquanto verbo intransitivo representa uma perspectiva emancipatória de empoderamento, processo pelo qual “indivíduos, organizações e comunidades ampliem recursos que lhes permitam ter voz, influência e capacidade de ação e decisão, notadamente nos temas que afetam suas vidas, em diversas esferas, de maneira formal ou informal” (HOROCHOVSKI, 2007, p.9).

Autores como Gohn (2002), em estudo sobre a educação popular na América Latina, ressaltam a importância do método Paulo Freire na década de 1990 pela sua dimensão de “empoderamento” dos indivíduos e grupos de uma comunidade. Freire propõe *empowerment* enquanto “empoderamento de classe social”; desta maneira o empoderamento não se trata de um processo de natureza individual, mas de ação coletiva que se dá na interação entre indivíduos. Nessa perspectiva empoderamento é compreendido como um termo

emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder (BAQUERO, 2012, p. 186).

Para Shor e Freire (1986) a educação concebida enquanto ação cultural para a libertação dos sujeitos pode promover o empoderamento. Segundo os autores, o empoderamento de classe social

envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta (SHOR e FREIRE, 1986, p.138)

Diante da polissemia do termo “empoderamento” e uso em diferentes campos do conhecimento, neste artigo utilizamos empoderamento em seu sentido emancipatório.

Para o professor constituir-se enquanto “sujeito ecológico” é necessário que este profissional sinta-se empoderado. O empoderamento na perspectiva emancipatória implica em uma formação que envolva mais que conhecimentos, mas promova a participação efetiva, diálogo, reflexão e ação, “visando a uma tomada de consciência a respeito de fatores de diferentes ordens – econômica política e cultural – que conformam a realidade, incidindo sobre o sujeito” (BAQUERO, 2012). Para tanto, o empoderamento no âmbito universitário e de formação continuada deve envolver dimensões individuais e coletivas.

Uma formação baseada na indissociabilidade educação/política, segundo Freire (1987), promove a emancipação, constituindo-se em “instrumento valioso em projetos e ações direcionados ao empoderamento dos sujeitos” (BAQUERO, 2012, p. 184). Se a Educação Ambiental apresenta como dimensão central a participação política dos indivíduos (CARVALHO, 2006), um pensamento crítico em relação às questões sócio-ambientais e prevê práticas reflexivas, os educadores precisam estar empoderados para se reconhecerem como sujeitos históricos que constroem sentidos sobre o mundo e se conscientizam que são autores responsáveis por sua própria história (FREIRE, 1987). A Educação Ambiental pressupõe práticas e condutas libertadoras e nesse sentido, os professores empoderados podem ir além de ativismos mudando sua compreensão sobre a realidade e sobre os problemas ambientais.

Enquanto processo político, o empoderamento de professores toma à frente um empoderamento de classe, no qual o engajamento desses profissionais no ambiente escolar e comunidade frente às questões ambientais abrem perspectivas à compreensão da problemática que afeta as suas condições de vida, na discussão de soluções alternativas, nas tomadas de decisão, na viabilização de práticas pedagógicas ousadas, bem como seu acompanhamento e avaliação. O empoderamento na perspectiva emancipatória desenvolve competências para um agir político, para uma participação protagonista, para tomadas de decisão, para a cidadania (BAQUERO e BAQUERO, 2007).

Para Baquero (2012) o empoderamento “envolve um processo de conscientização, a passagem de um pensamento ingênuo para uma consciência crítica” (BAQUERO, 2012, p. 181). A autora ressalta que esta conscientização não significa conduzir o outro a pensar como eu penso, mas sim ‘tomar posse do real’, constituindo-se o olhar mais crítico possível da realidade” (BAQUERO, 2012, p. 181). Esta conscientização que o empoderamento propicia traz como possibilidade uma compreensão crítica e realista das questões ambientais superando a tendência pragmática da Educação Ambiental, que será discutida no próximo tópico.

Constituir o “sujeito ecológico” é promover a emancipação

Se compreendermos a atual crise ambiental enquanto um processo de “barbárie” que perpassa as relações sociedade-cultura-natureza, é necessário rever as finalidades educacionais. Adorno (2003) enfatiza que “desbarbarizar” tornou-se a questão mais urgente da educação na atualidade, constituindo-se prioridade em relação aos demais objetivos educacionais (ADORNO, 2003, p. 155). Segundo o autor a barbárie se caracteriza por um estado de agressão primitiva, um impulso de destruição, ou seja, mesmo “estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à sua própria civilização” (ADORNO, 2003, p. 155). O atual modelo econômico e as relações predatórias com o ambiente permeiam um momento de crise, não apenas ambiental, mas civilizatório (LEFF, 2003).

Preparar os educadores para atuarem enquanto “sujeitos ecológicos” em suas diferentes esferas de atuação é promover a “desbarbarização”. Quando estes educadores desenvolvem práticas de educação ambiental alicerçadas no tripé conhecimentos-valores-participação política (CARVALHO, 2006), estão promovendo a autonomia, o despertar crítico relativo às questões ambientais, o envolvimento e a contextualização sócio-cultural-econômica destas questões, enfim, a emancipação de educandos e do próprio educador envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Se a educação “cumprir um papel na manutenção da ideologia que mantém as estruturas de poder de um determinado grupo hegemônico, ela pode também desempenhar sua função de contra-ideologia” (CARVALHO, 2006, p. 20). Para o autor, a Educação Ambiental que visa à participação política prevê a liberdade e a autonomia como constituinte do ideal de cidadania e desta maneira o sujeito é capaz de estabelecer juízos de valor e assumir responsabilidades pelas suas escolhas.

Em nossa sociedade atual, o sistema econômico, padrões de consumo, ideologias dominantes e estado neoliberal refletem diretamente sobre os objetivos educacionais. Quando pensamos em Educação Ambiental no âmbito formal, a figura do professor emerge como um expoente que direcionará os trabalhos a uma perspectiva pragmática ou a uma perspectiva crítica de Educação Ambiental. Se nosso objetivo é desenvolver nas escolas, práticas de Educação Ambiental em uma perspectiva crítica, estas precisam promover a emancipação dos alunos. Adorno ressalta as dificuldades que se opõem à emancipação nos processos educacionais (ADORNO, 2003). O mundo está organizado de

maneira a opor-se à emancipação dos sujeitos devido às contradições sociais, pois “a organização social que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações” (ADORNO, 2003, p. 181) e desta maneira forma as pessoas “de tal modo que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência” (ADORNO, 2003, p. 181). Se professores que apresentam características que compõem o perfil do “sujeito ecológico” são capazes de trabalhar de maneira diferenciada com a temática ambiental, representam possibilidades efetivas de desenvolverem práticas de Educação Ambiental com características emancipatórias.

Carvalho (2004) propõe a formação de educadores ambientais na perspectiva crítica, na qual busca ressignificar o cuidado com a natureza e com o outro enquanto valores ético-políticos e desta maneira, segundo a autora, “a Educação Ambiental Crítica afirma uma ética ambiental, balizadora das decisões sociais e reorientadora dos estilos de vida coletivos e individuais” (CARVALHO, 2004, p. 19). A perspectiva da Educação Ambiental Crítica como proposta por Carvalho vai ao encontro dos aspectos educativos para a formação humana, pois orienta a prática educativa enquanto “formação do sujeito humano enquanto ser individual e social, historicamente situado” (CARVALHO, 2004, p. 19) e desta maneira

[...] recusa tanto a crença individualista de que mudança social se dá pela soma das mudanças individuais: quando cada um fizer a sua parte. Mas recusa também a contrapartida desta dicotomia que subsume a subjetividade num sistema social genérico e despersonalizado que deve mudar primeiro para depois dar lugar as transformações no mundo da vida dos grupos e pessoas, aqui vistos como sucedâneos da mudança macro social. Na perspectiva de uma educação ambiental crítica, a formação incide sobre as relações indivíduo-sociedade e, neste sentido, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados em relação. As pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros. Na educação ambiental crítica esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas dimensões da ação humana (CARVALHO, 2004, p. 20).

Práticas de Educação Ambiental na perspectiva crítica (“Educação Ambiental Emancipatória”, “Transformadora”, “Ecopedagogia” entre outras) são fundamentadas na “Teoria Crítica”, “Marxismo”, “Educação Popular”, “Ecologia Política”, entre outras, baseadas na perspectiva da “indissociabilidade dos problemas ambientais dos conflitos sociais, das relações sócio-culturais e de classe e a causa dos problemas ambientais

ancoradas nos modelos de sociedade e desenvolvimento” (LAYRARGUES e LIMA, 2014, p.33). Estas práticas pedagógicas, de caráter político-emancipatório, caracterizam-se pela participação e reflexão efetiva dos educandos em sua realidade e problemas sócio-ambientais em que estão inseridos, “à contextualização da realidade, recusa à educação tecnicista e a simples transmissão do conhecimento” (BERTOLUCCI *et al*, 2005, p.41).

Um aspecto preocupante no discurso ambiental atual e que reflete diretamente nas práticas de Educação Ambiental nos espaços educacionais é o caráter pragmático que várias delas estão apresentando. Denominada por Layrargues e Lima (2014) de “macrotendência pragmática”, esta representa uma derivação da “macrotendência conservacionista” de Educação Ambiental, abrangendo as correntes da “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” e para o “Consumo Sustentável”. A “macrotendência pragmática” é a “expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal instituída mundialmente” (LAYRARGUES e LIMA, 2014, p. 31). Essa perspectiva de Educação Ambiental não contempla o ambiente como lugar de interação humana, concebendo-o enquanto recursos naturais em processo de esgotamento que precisa ser combatido, não levando em consideração a “distribuição desigual dos custos e benefícios dos processos de desenvolvimento, resultando na promoção de reformas setoriais na sociedade sem questionar seus fundamentos, inclusive aqueles responsáveis pela própria crise ambiental” (LAYRARGUES e LIMA, 2014, p. 31), reduzindo as possibilidades de enfrentamento político da crise.

Trabalhos que analisaram propostas de formação continuada de professores em Educação Ambiental revelam propostas formativas pontuais, de curta duração, predominando perspectivas de racionalidade técnica/prática em Educação Ambiental e longe de se constituírem enquanto uma política pública de longo prazo, indicando que “a formação continuada de professores de um modo geral parece caminhar na direção da reprodução e na manutenção da estrutura social vigente” (VALENTIN, 2014, p. 69). Além disso, poucas iniciativas têm conduzido a uma formação continuada em Educação Ambiental que promova a autorreflexão e a emancipação dos professores; não raro experiências demonstram processos educativos e seus resultados balizados pela lógica mercadológica (VALENTIN, 2014).

Propostas de trabalho de Educação Ambiental desenvolvidas sob as tendências denominadas conservadoras pressupõem atividades que visam à transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos e a mudança de comportamentos individuais, sem

haver um questionamento das relações entre sociedade-natureza, modelos de desenvolvimento econômico, interesses e conflitos de classe social, fatores culturais, políticos e econômicos. Estas práticas de caráter conservacionista ainda perduram em dias atuais e, como mencionado, muitas vezes sob a “roupagem” da tendência pragmática. Práticas calcadas nestas tendências não condizem com a Educação Ambiental que almejamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a Educação constitui um espaço que abriga uma diversidade de práticas de formação de sujeitos produto da história social do campo educativo, nele concorrem diferentes atores, forças e projetos na disputa pelos sentidos da ação educativa (CARVALHO, 2004). É nesta arena que a formação de professores enquanto educadores ambientais deve se desvencilhar de pragmatismos, ativismos sem fundamentação, práticas individualistas e descontextualizadas histórico-socialmente que pouco contribuem para um processo reflexivo sobre nossa sociedade, nossas relações com o ambiente e uma mudança nos padrões de consumo, de valores e atitudes. Para que os professores possam atuar enquanto agentes de mudança na sociedade contemporânea acometida pela crise ambiental, é necessário que os cursos de licenciatura promovam em seus currículos aspectos educativos de formação humana para a constituição do sujeito ético, para o empoderamento e para a emancipação.

É preciso esclarecer que o professor enquanto educador ambiental precisa estar preparado em relação à dimensão dos conhecimentos relativos a esta temática, porém, já ressaltamos que apenas esta dimensão é insuficiente para que um professor desenvolva práticas de Educação Ambiental profícuas, críticas e reflexivas. Formar professores para que atuem enquanto “sujeitos ecológicos” e éticos implicam em processos educativos de formação inicial e/ou continuada que promovam o desenvolvimento humanitário destes profissionais e orientem suas condutas dentro e fora da escola. A tríade apresentada (sujeito ético - empoderamento – emancipação) constitui um direcionamento eficaz no processo de formação identitária de professores para que atuem enquanto “sujeitos ecológicos”, lembrando que este processo pode ocorrer a qualquer tempo da formação, possibilitando a constituição de profissionais comprometidos e atuantes com as questões sócio-ambientais.

A formação de professores enquanto “sujeitos ecológicos” precisa encontrar espaço nos ambientes universitários e de formação continuada. Não podemos compactuar com a

ideia de que a formação de professores emancipados, éticos e empoderados ambientalmente seja concebida apenas enquanto uma possibilidade ou reduzida a um aspecto formativo “optativo”. Nossa sociedade apresenta grandes resistências a tentativas de conduzir indivíduos à emancipação, encontrando seus “advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se muito superado ou então está desatualizado ou é utópico” (ADORNO, 2003, p. 185). Ainda de acordo com o autor:

[...] quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz (ADORNO, 2003, p. 185).

Assim a inserção da temática ambiental de maneira crítica e reflexiva nos cursos de licenciatura e em cursos de formação continuada promove o desenvolvimento dos ideais do “sujeito ecológico” e é fundamental para o desenvolvimento das questões ambientais no processo educativo, além de preparar professores críticos comprometidos eticamente na sociedade e com o ambiente, colaborando para a transformação social e para a melhoria da qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar, 3ª Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.

BAQUERO, Marcello; BAQUERO, Rute Vivian Angelo. A situação das Américas: democracia, capital social e empoderamento. **Revista Debates**. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan-abr 2012. p.173 – 187.

BAQUERO, Marcello; BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Trazendo o cidadão para a arena pública: Capital Social e empoderamento na produção de uma democracia social na América Latina. **REDES**. Santa Cruz do Sul, v.12, n.1, jan - abr 2007, p. 125 -150. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/101/57> . Acesso em: janeiro de 2017.

BERTOLUCCI, Daniela; MACHADO, Julia; SANTANA, Luiz Carlos. Educação Ambiental ou Educações Ambientais? As adjetivações da Educação Ambiental brasileira. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v.15, p. 36-48, 2005.

CAMPOS, Daniela Bertolucci de. **A temática ambiental e o ensino de biologia: o professor enquanto sujeito ecológico**. Dissertação (mestrado em educação). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007. 117f.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. **Educação ambiental e formação de professores**. Texto apresentado a Coordenadoria Geral de Educação Ambiental – COEA / MEC. Brasília: 2000.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, Heloísa Chalmers S.; LOGAREZZI, Amadeu (Org.). **Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos: EdUFScar, 2006.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil**. 2ª edição. Editora da Universidade Federal do RS. Porto Alegre: 2002.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, I. C. M. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M.; CARVALHO, I.C.M. **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a libertação e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOHN, Maria da Glória. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 53-77, 2008. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/613> Acesso em: abril 2017.

GUERRA, Antônio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia. Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**. Edição Especial n. 3, p. 109-126, 2014.

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi; MEIRELLES, Giselle. Problematizando o conceito de empoderamento. In: **Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia**. Florianópolis, 2007.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente e Sociedade**. São Paulo, v. XVII, nº 1, p. 23-40, 2014.

LEFF, Enrique. **A Complexidade ambiental**. Tradução de Eliete Wolff. São Paulo: Cortez, 2003.

REDE ACES. **Red de Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores**. Disponível em: <http://www.mapama.gob.es/es/ceneam/recursos/quien-es-quien/aces.aspx> . Acesso em: janeiro 2017.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, nº 76, p. 232-257, 2001.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VALENTIN, Leiri. A dimensão política na formação continuada de professores em educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. 31, n.2, p.58-72, jul - dez 2014. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/4630> Acesso em: janeiro de 2017.

ZIMMERMAN, Marc. A.; PERKINS, Douglas D. Empowerment, research and application. **American Journal of Community Psychology**, Vol 23, nº 5, p. 569-579, 1995.

Submetido em: 16-01-2017.
Publicado em: 30-04-2017.