

# PELA FORMAÇÃO INTEGRAL DE EDUCADORES: AS DIMENSÕES REFLEXIVA, CRÍTICA E AMBIENTAL

Pela formação integral  
de educadores: as  
dimensões reflexiva,  
crítica e ambiental

Jéssica do N. Rodrigues<sup>1</sup>  
Carlos Frederico Bernardo Loureiro<sup>2</sup>

## 1. QUESTÕES INICIAIS

*“(...) uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).*

Seria milagroso, segundo Mészáros (2008), que as instituições de educação, constitutivas e constituídas pelas estruturas de Estado e do mercado, abraçassem a causa histórica de nosso tempo: a supressão da lógica capitalista e, conseqüentemente, a superação de relações sociais alienadas e de processos destrutivos da natureza, fundados na expropriação do trabalho e dos bens naturais e na propriedade privada. Entretanto, como a realidade é histórica, enfrentar as contradições entre promover um projeto emancipatório e reproduzir as relações reificadas da sociedade de classes é um desafio para as escolas, mesmo que determinantemente criadas para legitimar a vida social burguesa.

A formação de educadores, tema demasiado difundido no meio acadêmico (embora por vieses conflitantes), está atrelada a essa discussão, já que o comprometimento do profissional com a realidade em que se insere, abordagem

1 Universidade Federal Fluminense

2 Universidade Federal do Rio de Janeiro

já tratada por Freire (2005), é indispensável na tentativa de superação do padrão societário vigente. Pensar essa formação, considerando o contexto contraditório em que educadores se movimentam na escola, e incorporando a dimensão ambiental enquanto desafio recente das práticas educacionais, é o objetivo deste artigo. Pensar uma formação que não se reduza a aspectos individuais nem a aspectos ético-normativos, mas que se mostre fundada numa concepção assumidamente crítica, por buscar compreender a determinação histórica e os nexos causais não-lineares da coisificação da vida e da brutal degradação ambiental e, por conseguinte, buscar a transformação de tais condições.

São, portanto, neste texto, tecidas algumas dimensões compósitas dessa formação: uma dimensão reflexiva, que por si mesma é inerente a todo ser humano, em maior ou menor grau; a dimensão crítica, respaldada por uma reflexão sobre a teoria (crítica) e sobre a prática e na direção da formação do educador intelectual e radical (GIROUX, 1999); e, por conseguinte, a dimensão ambiental, inextricável de toda formação que se quer integral, porque inextricável do ser humano em sua totalidade, principalmente se considerarmos os desafios da sociedade contemporânea.

A educação ambiental, um dos componentes do debate proposto no texto, por sua origem vinculada à recusa ao modo de vida urbano-industrial burguês e quando pensada em sua radicalidade teórico-metodológica (LOUREIRO, 2009a) é um dos mecanismos indispensáveis na constituição de um modelo societário alternativo. Todavia, já é descrito na bibliografia do campo que os educadores, apesar de possuírem as práticas, na maioria das vezes, têm-nas atravessadas por uma educação ambiental de caráter conservador que corrobora com o que já se tem. Apesar de o discurso verde ser visto no senso comum como sinônimo de novo e, portanto, transformador, o dado de realidade é que as práticas com roupagem ecológica foram amplamente apropriadas pelo mercado, conformando-se aos mecanismos privatistas do mercado capitalista.

Logo, fica clara a urgência em se aprofundar mais criticamente a questão comungando-se com uma educação ambiental diversa da que está posta predominantemente. Para isso, a formação de educadores, em específico a formação de educadores ambientais, é um instrumento que – levando-se em conta o inacabamento do ser humano (FREIRE, 1996) – caminha *pari passu* à ideia de transformação, isto se não esvaziado da crítica, se não articulado com as propostas conservadoras, se coeso com uma educação ambiental que se quer emancipatória.

A argumentação teórica elaborada procura trazer, assim, contribuições ao conjunto dos educadores, mas particularmente aos educadores ambientais e ao campo da educação ambiental, por ser esta relativamente nova e repleta de intensas discussões. E, dentre elas, emergem os objetivos da formação (integral e complexa) voltada para o enfrentamento da crise civilizatória (e ambiental em seu bojo) que vivemos.

## 2. O EDUCADOR REFLEXIVO

De acordo com Gramsci (1989), todos os seres humanos somos filósofos. Somos relativamente filósofos porque pensamos e elaboramos concepções de mundo tendo ou não consciência crítica disso. Somos também, dessa forma, aglutinados em determinado grupo social pela identificação com os seus modos de agir e pensar. Todos os docentes somos filósofos e, não obstante o ato de pensar e agir sejam relativos, não há profissão docente sem práticas reflexivas.

De acordo com Nóvoa (2008), o sentido de professor reflexivo está em disputa, pois, afinal, de que tipo de reflexão se trata? Gómez (1992) explica a reflexão inicialmente pela negativa: não é determinada biológica ou psicologicamente, não é individualista, não é neutra, não é indiferente à ordem social. Pimenta (2002) analisa a expressão “professor reflexivo” enquanto conceito e não como parece ter se disseminado no Brasil no sentido de que o reflexivo adjetiva o professor, havendo, dessa forma, aqueles que não refletem.

## Nesse debate, afirmar o conceito é retornar ao educador filósofo gramsciano:

Neste sentido, o verdadeiro filósofo é – e não pode deixar de ser – nada mais do que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto destas relações de que o indivíduo faz parte. Se a própria individualidade é o conjunto destas relações, conquistar uma personalidade significa adquirir consciência destas relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações (GRAMSCI, 1989, p. 40).

Pelo não esvaziamento da reflexão, há que se debater a não neutralidade dela. Refletir criticamente é transformar, refletir criticamente é ser um filósofo modificador do ambiente, refletir, nesse sentido, é, portanto, intervir na ordem social estabelecida. Assim, o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação (SCHÖN, 1992) são processos inerentes a um *continuum* reflexivo que ora reproduzem ora transformam um conjunto maior de ações entendidas em sua totalidade e não concebidas nos limites das instituições escolares.

O educador reflexivo, no sentido aqui defendido, pensa a sua prática enquanto prolongamento dessa totalidade e enquanto renovação porque pensa a transformação. Refletir criticamente é desenvolver um pensamento de resistência contra o que é hegemônico, pela emancipação. Dessa forma, a formação de educadores pressupõe a reflexão não só sobre ações pontuais, mas sobre um sistema de ações. A formação é, por conseguinte, auto-formação, é formação na prática, é contínua e é política. A prática educativa é política porque não é neutra e, além disso, o educador não deve se mostrar neutro frente ao educando porque é formador. O espaço pedagógico neutro é uma ideologia reacionária porque está atrelada à racionalidade instrumental dominante. Afinal, “O trabalhador do ensino,

enquanto tal, é um político, independentemente de se é, ou não, consciente disto. Daí que me pareça fundamental que todo trabalhador do ensino, todo educador ou educadora, tão rapidamente quanto possível, assuma a natureza política de sua prática” (FREIRE, 2006, p. 49).

Pimenta (2002) evidencia o alastramento enviesado do conceito de professor reflexivo, mas revaloriza-o frente à dita sociedade do conhecimento e em tempos pós-modernos, em que a exaltação ao relativismo (e não à relatividade histórica, segundo Mészáros (2009)) e ao fragmento, dificulta as práticas políticas emancipatórias.

Giroux (1997) aponta para a necessidade de o educador ser também um intelectual crítico em seu sentido mais radical e que se embrenhe num compromisso emancipatório de sociedade. Esse autor afirma que a formação tem se mostrado ineficaz na radicalização necessária aos educadores porque “Os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação” (GIROUX, 1997, p. 198).

Volta-se então a Gramsci (1989, p. 43):

A afirmação de que a “natureza humana” é o “conjunto das relações sociais” é a resposta mais satisfatória porque inclui a ideia do devenir: o homem “devém”, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; e, também, porque nega o “homem em geral”: de fato, as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal. (...) a “natureza humana” não pode ser encontrada em nenhum homem particular, mas em toda a história do gênero humano (...).

É então no sentimento de pertencimento a um grupo, a uma classe, que se estabelece a possibilidade de reflexão e

ação no mundo. E é “(...) exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser de práxis” (FREIRE, 2005, p. 17).

### 3. O EDUCADOR CRÍTICO

De acordo com Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001), existem quatro perspectivas para a formação de educadores: a *perspectiva acadêmica*, que prioriza o domínio dos conteúdos específicos; a *perspectiva da racionalidade*, que se entende na formação do técnico; a *perspectiva prática*, que seria a educação como atividade prática, mas levando em consideração sua complexidade, sua incerteza e seu contexto; e, por fim, uma *perspectiva da reconstrução social*, que entende a formação de educadores críticos e o próprio ensino como atividade crítica. E é a partir desta última perspectiva – não excluindo as demais – que se pauta esta discussão, por se levar em consideração que “A educação, por sua vez, é tarefa para comunidades críticas comprometidas com as práticas educativas e com as condições concretas para sua realização, podendo constituir-se em processo de emancipação” (LISITA, ROSA & LIPOVETSKY, 2001, p. 113).

Freire (1996) salienta a curiosidade ingênua, fundada no senso comum, e que critica-se, tornando-se curiosidade epistemológica. Mas, além do reconhecimento da curiosidade, inerente à docência-discência, o autor dá relevo ao reconhecimento da emoção e abre essa porta para o sentimento da raiva justa, “(...) que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência (...)” (FREIRE, 1996, p. 40) e que nos impulsiona. Ademais, lembra Loureiro (2009b, p. 7):

(...) a complexidade do *Homo sapiens*, ser biológico-social (MORIN, 2003; 1999), não permite que se pense como material apenas o ente com massa e energia, mas sim a própria relação. Além disso, devem

ser considerados, na formação da nossa condição cultural, a organização econômica e “complexos ideológicos” como arte, educação, religião, política, entre outros, em processos de mútua constituição na existência (a totalidade social), indispensável à sobrevivência da espécie.

Ao ato de ensinar, propriamente dito, infere-se uma série de exigências. Dentre elas, ressalta-se o respeito ao saber ingênuo “a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p.64), como ainda o respeito ao saber dos grupos populares; a busca pela coerência na relação teoria-prática; a luta política consciente do educador; a rebeldia de caráter revolucionário em lugar da resignação; o não impedimento da curiosidade do educando, até porque impedi-la é impedir-se.

Nesse sentido, Giroux (1999) descreve alguns princípios que relacionam a esfera pedagógica e a esfera política. Em primeiro lugar, infere a ideia de que é necessário que as escolas sejam construídas em situação pública e democrática. Assim, deve-se investir no desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos para a transformação, não para a adaptação, e também para se situarem na história. Em segundo lugar, o autor traz ao debate a questão da ética pressupondo que não se trata de uma questão de escolha, mas é um discurso social de resistência que se fundamenta nas lutas históricas. Em terceiro lugar, questiona a discussão sobre as diferenças: “Examinar a diferença nesse contexto não apenas focaliza as diferenças no mapeamento espacial, e as diferenças raciais, étnicas ou culturais estruturadas na dominação, mas também analisa as diferenças históricas que se manifestam nas lutas públicas” (GIROUX, 1999, p. 91). Em quarto lugar, aponta que o currículo não é um texto sagrado, porque é a contínua leitura e releitura de várias narrativas e tradições, e o conhecimento, dessa forma, precisa ser reexaminado constantemente. Em quinto lugar, em consequência disso, novas esferas para a

produção do conhecimento devem ser criadas a fim de romper os limites disciplinares. Em sexto, a questão da razão, sempre vista fechada em suas verdades, necessita se reconfigurar entendendo-se histórica e ideológica. Em sétimo, Giroux (1999) enfatiza a linguagem de possibilidade e de crítica para uma linguagem de alternativas. Em oitavo:

A pedagogia crítica necessita desenvolver uma teoria de educadores e trabalhadores culturais como intelectuais transformadores que ocupam situações políticas e sociais específicas. Em vez de definir o trabalho do professor através da linguagem estreita do profissionalismo, uma pedagogia crítica necessita estabelecer mais cuidadosamente qual poderia ser o papel dos professores como trabalhadores culturais envolvidos na produção de ideologias e práticas sociais. (GIROUX, 1999, p. 95)

Em último lugar, o autor chama atenção para uma política da voz, relacionando o pessoal e o político, tendo primazia o social, o intersubjetivo e o coletivo. Não se trata de uma voz egoisticamente separada do coletivo, mas conectada aos conceitos críticos de solidariedade, luta e política. Fica claro, por conseguinte, que não basta o educador ser reflexivo, todavia há de se desenvolver uma reflexão crítica que pense a transformação.

Nesse sentido, Pimenta (2002) articula os saberes teóricos às multidimensões dos saberes docentes:

Assim, a teoria como cultura objetiva é importante na formação docente, uma vez que, além do seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas



de análise para compreenderem os contextos histórico, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA, 2002, p. 26).

O saber dos educadores é nutrido, portanto, também de teorias as quais têm muita importância na formação. Daí um educador crítico e reflexivo nutre-se de teorias igualmente críticas. É nesse sentido que Giroux (1997) descreve o professor como intelectual crítico, diga-se crítico não esvaziado, crítico que pensa transformações concretas na realidade posta, e também descreve a educação radical que “não se refere a uma disciplina ou a um corpo de conhecimento. Ela sugere um tipo particular de prática e uma maneira particular de questionar as instituições e os pressupostos recebidos” (GIROUX, 1999, p. 20).

É imprescindível, logo, para uma pedagogia transformadora, recusar a arrogância cientificista, respeitar a leitura de mundo do educando, reconhecer o caráter histórico da curiosidade, desnaturalizar a ideologia neoliberal, abrir-se para o diálogo, “descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade” (FREIRE, 1996, p. 141) e, sobretudo, resgatar o “sentido da utopia de que a prática educativa humanizante não pode deixar de estar impregnada” (FREIRE, 1996, p. 115), assim como “(...) é também importante que ela [a escola] se torne o lugar em que se constrói o nós, aquele que nos permite participar da construção de uma sociedade em que o que acontece com o outro nos importa” (BARRETTO, 2010, p. 304).

A formação crítica do educador não deve, porém, ser idealizada. Segundo Abreu e Landini (2003, p. 7), “(...) considerar a formação como alternativa para a luta contra a proletarização docente pode nos levar a assumir uma postura idealista, descolando a formação do quadro geral das contradições postas na sociedade”. Em outras palavras,

as autoras apontam que há de se ter cuidado para não se tomar “(...) a formação como momento de desalienação, sem que as práticas sociais o sejam; a formação como isenta da lógica capitalista; o professor como singular, como sujeito que se constitui apenas pela sua formação” (ABREU e LANDINI, 2003, p. 8), esta última crítica comungando com as multidimensões dos saberes docentes de que trata Tardif (2002), e quanto às práticas sociais, sob esse aspecto, “(...) constituem o obstáculo às próprias ideias que buscam explicá-las e, se quisermos promover essas ideias, teremos de mudar nossas formas de vida” (EAGLETON, 1997, p. 99).

Barreto (2002), por exemplo, discute a invasão de termos do campo semântico do mercado invadindo o campo da educação: “De novo (mais uma vez), é a reprodução dos sentidos hegemônicos. De novo (como novidade) mesmo, é o discurso empresarial invadindo o pedagógico” (BARRETO, 2002, p. 137). A respeito da invasão de termos mercadológicos, aliados ao discurso empresarial, no campo educacional, como os conceitos de competência ou de qualificação, Barreto (2002, p. 132) demonstra o prevalescimento do individual e da competitividade culpabilizando-se os formadores “(...) com um elemento novo: a cobrança do trabalho sistemático com as tecnologias da informação e comunicação (...)”. Criam-se sujeitos políticos coletivos de classes diversas usando o campo semântico da parceria, da harmonia, da concórdia, na defesa de um pensamento único. Em outras palavras:

Trata-se de um associativismo, uma parceria entre governo e sociedade civil, uma forma sofisticada de mutirão que constitui estratégia sutil dos grupos dominantes para convencer a população trabalhadora a aderir aos planos de desenvolvimento sem aumentar sua participação na riqueza produzida (SOUZA, 2002, p. 94).

Barreto (2002) ressalta também o discurso da falta. O professor é visto pelo que falta, pela carência, tendo a formação

um caráter compensatório, como “treinamento de habilidades e competências consensuais”. Segundo Linhares (1993, p. 11):

E, mais ainda, estamos despertos para a tendência à atrofia de empregos, ao crescimento da economia informal, que vem de mãos dadas com as mutações tecnológicas, mantidas a serviço do capitalismo, que, na atual etapa, quer impor – através do neoliberalismo – um “Estado Mínimo”, dominado pelo fetiche do “mercado” que não permite “diletantismo” de atendimentos das demandas sociais e que faz ampliar o não-trabalho, a não-escola, a não-cidadania.

Não é possível separar trabalho e educação. Se “O homem está no mundo e com o mundo” (FREIRE, 2005, p. 30), não há como pensar a formação do educador crítico, porque reflexivo, sem pensá-lo imerso em um contexto maior, numa sociedade que prima pelo capital. Entretanto:

Em outra medida, ao valorizarmos exageradamente as condições sociais postas, podemos divinizar a realidade, sem que consigamos apreender os mecanismos de reação, resistência e negação frente a ela. Em ambos os casos, a autonomização – quer do universal, quer do singular – leva a uma análise que desvaloriza a dinâmica própria da realidade social que, em sua constituição contraditória, é reflexo e, ao mesmo tempo, reflete as necessidades humanas, bem como a expropriação das condições de alcance destas necessidades. (ABREU e LANDINI, 2003, p. 8)

O que inquieta, no entanto, é o predomínio de práticas ingênuas que atravessam as reflexões e as práticas dos professores de profissão que, mesmo levando em conta todas as multidimensões de seus saberes e todas as origens de sua formação, têm se mostrado conservadoras. Consoante

Loureiro (2005, p. 91), no que toca a formação docente hegemônica, os professores evidenciam “(...) incapacidade na apropriação e desenvolvimento de currículos que atendam aos objetivos pedagógicos de construção de cidadãos que se constituam sujeitos do processo de mudança histórica”.

Segundo Linhares (1993, p. 9), “Multiplicam-se, entre nós, os trabalhadores sem trabalho, os estudantes sem estudo, os cidadãos sem cidadania”, todos, não obstante vistos pela falta. Confronta-se com isso, “... diria que, para ser um educador radical, hoje, é preciso se envolver na tradição marxista” (GIROUX, 1999, p. 23).

#### 4. O EDUCADOR AMBIENTAL

É importante inicialmente descrever o que seria um educador ambiental em sentido estrito. Não se trata de um educador que se fecha em atividades sistematizadas e focadas apenas na estritamente denominada questão ambiental, mas sim um educador que traz à sua prática cotidiana a dimensão educativa em sua totalidade – porque nela está imersa o recorte ambiental. Para isso, o educador tem uma “função social de síntese, isto é, que seja formado na perspectiva da capacidade de integrar os conhecimentos e a cultura com a formação socioambiental dos sujeitos ecológicos” (TOZONI-REIS, 2002, p. 92).

Tozoni-Reis (2002), estudando a dimensão ambiental em alguns cursos de graduação da UNESP, critica duas tendências conservadoras fortemente presentes nas representações dos professores universitários: uma tendência natural e uma tendência racional. A primeira, na compreensão das relações ser humano-natureza como definidas pela própria natureza, e a segunda, na compreensão das relações ser humano-natureza como determinadas pelos conhecimentos científicos, secundarizam os sujeitos históricos. O discurso da crise socioambiental e da profecia apocalíptica, na concepção natural de natureza que sobrepuja os sujeitos históricos, mantém a lógica racionalista porque cristaliza a modernidade,

cristaliza a organização social em que vivemos, em outras palavras, naturaliza-a; ao mesmo tempo que, na concepção racional que sobrepuja a natureza, a autoridade científica, como se a ciência fosse neutra, legitima a submissão da sociedade e da educação à ideologia da razão.

Para a superação dessas tendências, Tozoni-Reis (2002, p. 89) propõe uma tendência histórica:

Nessa concepção, a relação homem-natureza não é definida naturalmente pela natureza, nem é definida cientificamente pela razão, mas construída social e politicamente pelo conjunto dos homens, construção essa que também lança mão dos conhecimentos científicos sobre a natureza como elementos importantes, mas não exclusivos, no processo educativo. A ideia de neutralidade – da ciência e das formas científicas de organização social – é recusada com veemência. Totalidade e intencionalidade são fundamentos da construção histórica da relação homem-natureza.

Soma-se a essa tendência histórica a ideia de que o educador precisa pensar crítico e reflexivo, como na dimensão crítico-reflexiva trazida por Placco (2008, p. 195), “(...) que envolve questionar as origens e os significados de nossos princípios e valores, de nossas certezas e confianças, de nossos saberes e conhecimentos”. Diz Guimarães (2004) que, a partir do importante papel da liderança ou de intelectuais orgânicos, é imprescindível formar dinamizadores de ambientes educativos, que tenham essa reflexão crítica, mobilizem processos de intervenção sobre a realidade.

Isso acarreta a reflexão sobre o *devenir* tratado por Gramsci (1989) enquanto concepção filosófica e em oposição à noção de progresso, já que ideológica: “No “devenir”, procurou-se salvar o que de mais concreto existe no “progresso”: o movimento, aliás, o movimento dialético

(um aprofundamento, portanto, já que o progresso está ligado à concepção vulgar da evolução)” (GRAMSCI, 1989, p. 45). Esse movimento dialético da história – um *devenir* – é a possibilidade de atuação do educador ambiental crítico porque entende que “A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade. (...) Possibilidade quer dizer “liberdade”. (...) Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece” (GRAMSCI, 1989, p. 47).

Sendo o *devenir* uma possibilidade no movimento histórico-dialético, que não é evolução, Santos (2008), nesse sentido, tece várias descrições acerca do *evento*: é um instante do tempo em um ponto do espaço, é uma possibilidade, é presente, é singular, não se repete, é irreversível, são ideias e não apenas fatos, não são isolados, são sistêmicos, superpõem-se e formam um todo; portanto, uma repetição seria uma anormalidade, uma exceção, ao mesmo tempo que o evento dissolve as coisas e propõe outras, mas pressupõe a ação. O evento ou a possibilidade é o agora que, mesmo imprevisível, tem no movimento dialético a brecha para a transformação. O educador ambiental crítico, reflexivo e radical entende esse *devenir* porque se entende histórico numa “tendência histórica” (TOZONI-REIS, 2002). A partir disso, passa a entender que a educação é construção, pensa o novo e entende que as intervenções devem buscar a transformação da realidade.

Sendo a educação um ato político, há a necessidade de um posicionamento político para se educar. Não só um posicionamento qualquer, e não só um posicionamento de resistência. Giroux (1997), por exemplo, diferencia resistência e contra-hegemonia: a primeira é pessoal, é contestação, é negação ou afirmação, ou até rejeição ingênua; a segunda sai do terreno da crítica em seu sentido estrito para o terreno do coletivamente construído porque “(...) implica uma compreensão mais política, teórica e crítica tanto da natureza da dominação quanto do tipo de oposição ativa que engendra” (GIROUX, 1997, p. 199). Guimarães (2004, p. 141) infere:

Portanto, entendo que a formação de um educador ambiental seja diferente. Não é somente dar instrumental técnico-metodológico, como parece ser a tendência nas propostas de formação de multiplicadores em educação ambiental, mas propiciar uma formação político-filosófica (além de técnico-metodológica), para transformá-lo em uma liderança apta, pela ruptura da armadilha paradigmática, a contribuir na construção de ambientes educativos, 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 formação do educador também, como já dito, envolve a emoção; como disse Freire (2005, p. 29), “Não há educação sem amor”. Guimarães (2004, p. 146) se lembra desse ponto:

Acredito que passe fundamentalmente pelo emocional, a superação de uma perspectiva individualista tão exacerbada na sociedade moderna, em que prevalece o “meu” sobre o dos “outros”, a parte sobre o todo, sustentáculo das relações de dominação. A sustentabilidade requer reconhecimento (pela razão) e sentimento de que em muitos momentos o todo deve sobrepujar a parte, de que “eu” nada sou sem o “nós”.

E respirando a essa “emorazão” (SANTOS, 2008), Guimarães (2004) adita – à formação do educador ambiental crítico, reflexivo e radical – coragem e ousadia ao movimento de resistência contra-hegemônica no seu esforço de superação. Outra educação só é possível se nos reeducarmos juntos. Assim como para Loureiro (2009b, p. 6):

(...) naquilo que se refere à atividade educativa, quando pensamos em mudar a realidade em busca de novos patamares

societários na natureza, não bastam a ação comunicativa, a razoabilidade argumentativa e a alteridade. Esses valores e o diálogo devem ser construídos na prática pedagógica vinculados à compreensão crítica dos interesses, necessidades e conflitos estabelecidos em dada organização social, no caso, uma organização capitalista, portanto, desigual no uso e apropriação da base vital e na distribuição do que é socialmente criado, produzido.

Portanto, mais uma vez assevera-se a necessidade da formação de educadores imbuídos numa tendência histórica “na perspectiva de superação radical da alienação, da exploração do homem pelo homem e da exploração da natureza pelos seres humanos” (TOZONI-REIS, 2002, p. 90). Até porque uma educação ambiental de tendência natural e racional, como lembra Layrargues (2005) ao afirmar que os programas e os projetos carregam uma intenção e uma vinculação ideológica que precisam ser transpostas.

Para Freire (2005), essa neutralidade presente no discurso dominante é o medo de comprometer-se, o que acaba por virar-se para o próprio ser humano, contra ele e contra a sua humanização:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e que está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.

Além disso, somente este ser é já em si um compromisso. Este ser é o homem (FREIRE, 2005, p. 17).



Há de se recair sobre perspectivas revolucionárias questionadoras da racionalidade dominante, e, com também paciência e rebeldia revolucionárias, ressignificar as irracionalidades ou contra-racionalidades na tentativa de se implementar uma outra racionalidade pela práxis.

O professor não é um produtor científico nem reproduzidor científico, o professor de profissão crítico da submissão ampliada da vida social, ao aproveitar o que vem da ciência, transforma esse conhecimento na sua prática adequando-o à sua realidade e aceitando o desafio de “praticar” uma educação ambiental num campo que ainda é predominantemente tradicional porque sabe e reflete que:

A Educação Ambiental, por seus princípios integradores e de promoção da qualidade de vida, pode constituir o elo entre o entendimento do ambiente escolar como totalidade que inclui a comunidade em que a escola se insere, e a luta dos profissionais do ensino pela democratização das relações de poder na instituição educativa (educação inclusiva e não-sexista, direção colegiada, condições materiais adequadas para o trabalho pedagógico etc) (LOUREIRO, 2005, p. 93).

E acrescenta Layrargues (2006, p. 96):

Se é desejo do educador ambiental construir uma sociedade ao mesmo tempo ecologicamente equilibrada, culturalmente diversa, socialmente justa e politicamente atuante, ele pode fazê-lo também por intermédio da educação ambiental. Mas, para isso, os educadores ambientais precisam romper a opressão da violência simbólica acometida pela ideologia hegemônica, que sobrepõe a dimensão ética sobre a política, os valores sobre os interesses, e que se concentra na mudança cultural, silenciando a sua participação na mudança social.

Na contramão da formação que se tem, uma formação que se quer na “(...) troca de experiências e (n)a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p. 26) frente à grande diversidade sociocultural e regional e às grandes disparidades socioeconômicas que caracterizam esta sociedade. A formação que se quer e que contesta a hegemonia: “as práticas hegemônicas que estão sedimentadas nas relações sociais do encontro em sala de aula (...) devem ser transformadas através de formações sociais concretas (...)” (GIROUX, 1997, p. 239-240).

Ainda segundo o autor, a respeito das propostas radicais de programas de formação, “O problema é que quando tais propostas de fato aparecem, elas geralmente restringem-se à exaltação de modos mais refinados e reflexivos de investigação e métodos de instrução, ou então ficam restritas à prisão da análise crítica” (GIROUX, 1997, p. 198). Com isso, enfatiza-se a necessidade de uma formação que não seja apenas resistência estritamente pessoal, mas sim que o seja com caráter contra-hegemônico, de força coletiva contra-pública na construção de uma esfera pública alternativa a esta. Nesse sentido, é possível afirmar que a consciência de classe, embora muitas vezes relativa, faz diferença relevante por confrontar e ressignificar as hegemonias de sentido e esboçar um chão mais firme para a tendência histórica. Segundo Eagleton (1997, p. 91), “Existem certas formas de conhecimento – notavelmente o autoconhecimento de uma classe explorada – que, embora inteiramente históricas, são, não obstante, capazes de revelar os limites de outras ideologias e, portanto, de figurar como uma força emancipatória”.

Pensando esse contexto, a educação como campo de disputa, na percepção do movimento dialético de permanência-superação – da hegemonia em que prevalece a manutenção para a resistência que favorece a transformação – ou se liberta das amarras da “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2006)

e, por conseguinte, da “burocratização da mente” (FREIRE, 2005), ou prossegue fincando mais e mais as raízes reformistas sob a “(...) orientação educacional dos indivíduos – incluindo suas aspirações materiais e valores sociais – (que) segue o mesmo caminho diretamente dominada pelos problemas da imediaticidade capitalista” (MÈSZÀROS, 2008, p. 112).

Há que se investir na formação de educadores ambientais críticos, reflexivos e radicais entendida na docência-discência, docência-docência, discência-discência – imbricados – e entendendo que formar é formar-se. Entendida na não neutralidade, portanto na educação como ato político, e na utopia na práxis. Longe da alienação que inibe a criatividade e diante da utopia e da esperança, da “emorazão” e da raiva justa, luta-se por uma pedagogia da humanidade em processo de permanente libertação.

## 5. PARA NÃO FINDAR O DEBATE

Ética, liberdade, docência-discência, curiosidade epistemológica, raiva justa, termos ou expressões usados por Freire (1996, 2005), e assumidos como relevantes e necessários neste texto, ganham contorno crítico e radical, uma vez atrelados à discussão da formação integral com o objetivo de superação da ordem societária vigente. A formação crítica e transformadora, com a qualificação ambiental inerente a mesma, se contrapõe ao “significado mais profundo da educação contínua da ordem estabelecida [que] é a imposição arbitrária da crença na absoluta inalterabilidade de suas determinações estruturais fundamentais” (MÈSZÀROS, 2008, p. 82).

Reitera-se, logo, a importância da formação de educadores críticos, reflexivos (críticos porque reflexivos), radicais e ambientais, sem o idealismo da formação que culpabiliza os educadores pelos fracassos escolares, em seu compromisso profissional superador de especialismos estreitos: “O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem de sua forma de estar sendo no mundo,

substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade (...)" (FREIRE, 2005, p. 21). Tal proposição implica reconhecer que "Mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural" (FREIRE, 2005, p. 46).

Em contrapartida, os educadores têm concebido a educação ambiental numa prática ingênua, porquanto presos ao paradigma hegemônico de melhoras individuais (comportamentais e morais), sem discutir as ações individuais enquanto relações sociais; práticas latentes que se reproduzem e se perpetuam. Há de se crer, entretanto, buscando centelhas nos ideais de justiça social, igualdade de direitos, enfim, ideais que, advindos dos ditos "nefelibatas" – como nos quer fazer acreditar os adeptos do neoliberalismo em seu utopismo pessimista que defende o realismo e descarta o marxismo (MÈSZÀROS, 2002) – podem nos fortalecer para a práxis real e imprescindível de uma educação ambiental crítica e emancipatória.

"Tarefa" fácil não é, aliás, "Eu diria que nunca foi tão difícil ser professor como nos tempos atuais" (BARRETTO, 2010, p. 303), mas, como "Uma educação sem esperança não é educação" (FREIRE, 2005, p. 30), e acreditando que "(...) a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas. (MÈSZÀROS, 2008, p. 116)" e que "A produção do novo é uma das características mais marcantes do trabalho realizado pelo *Homo sapiens*, pois sempre que este se realiza estabelecemos o movimento (dialético) permanência-superação. Ao transformar na natureza, o indivíduo transforma a si mesmo e à sociedade" (LOUREIRO, 2009b, p. 5), a superação inadiável, acreditada, a utopia, como um "inédito viável" (FREIRE, 1992), num contexto de reestruturações capitalistas, é o que nos move a promover um paradigma emancipatório e um modelo societário divergente do atual.

Dessa forma, aponta-se não só para a reflexão dos educadores ou para uma reflexão que se fecha dentro das instituições escolares, mas aponta-se, sobretudo, para uma reflexão crítica da totalidade por reconhecê-la em constante totalização, por reconhecer o sentido de *devenir* no movimento histórico e dialético.

É indubitável a preponderância, principalmente na educação ambiental e na pesquisa sobre educação, da discussão sobre a formação de educadores em um contexto de crise socioambiental. É, da mesma forma, preponderante levar essa discussão até os professores de profissão para com eles – e não sobre eles – estar em constante flexibilidade e porque neles, em sua multiplicidade de saberes, o utópico necessário, e viável, brota intenso nas intencionalidades que, não obstante sejam tímidas e ingênuas, são sementes que, em/na formação, podem germinar – e devem – disseminar-se revolucionárias.

Neste artigo, longe de findar tal discussão, resumem-se algumas contribuições para com a discussão crítica (marxista) da formação de educadores e da educação ambiental crítico-transformadora<sup>3</sup> – já que é um dos mecanismos essenciais para a superação do modo injusto de produção material da vida no qual nos afundamos. Destarte, a formação de educadores reflexivos e críticos, que se dê integralmente e abarque a dimensão ambiental, é também um instrumento indispensável para esse fim se não idealizada e enfraquecida, mas sim se respaldada nas relações sociais concretas que visem à emancipação humana.

---

3 Faz-se a opção pela utilização do adjetivo composto “crítico-transformadora” por entender, e procurar delimitar, que a crítica da qual se fala pressupõe a transformação. Não se trata de uma educação ambiental que meramente descreve a problemática socioambiental ou que se reduz ao discurso pífio e vazio que não considera a estrutura socioeconômica do capital, mas trata-se de um campo que direciona suas análises para um fim já manifesto: uma transformação substancial na sociedade hodierna (RODRIGUES, 2010).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Cláudio Barcelos de Moura; LANDINI, Sônia Regina. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 33-44, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189118046003.pdf>. Acesso em: 20. jul. 2010.

BARRETO, Raquel Goulart. **Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des) encontros**. São Paulo: Loyola, 2002. 163 p.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; EITERER, Carmen Lúcia. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação docente, trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 288-306. Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro\\_4.PDF](http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF). Acesso em: 10. ago. 2010.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, Editora Boitempo, 1997. 204 p.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 144 p.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 80 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992. 146 p.

GIROUX, Henry Armand. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 298 p.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. 341 p.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais.** Campinas: Papirus, 2004. 176 p.

\_\_\_\_\_. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 15-29.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 179-219 p.

\_\_\_\_\_. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103.

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

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação

possível? In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. p. 107-127.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009a. 150 p.

\_\_\_\_\_. Crítica ao fetiche da individualidade e aos dualismos na educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (Org.). **Educação ambiental, gestão pública, movimentos sociais e formação humana: uma abordagem emancipatória**. São Carlos: RiMa Editora, 2009b. 1-14 p.

\_\_\_\_\_. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 69-98 p.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura social e formas de consciência**. São Paulo: Boitempo, 2009. 312 p.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008. 126 p.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002. 1104 p.

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

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

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:**



gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-57.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Processos multidimensionais na formação de professores. In.: ARAÚJO, Maria Inês Oliveira; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (Orgs.). **Desafios da formação de professores para o século XXI: o que deve ser ensinado? o que deve ser aprendido?** Sergipe: Universidade Federal de Sergipe/CESAD, 2008. p. 185-198.

RODRIGUES, Jéssica do Nascimento. **Das concepções prévias aos sentidos construídos na formação crítica do educador ambiental.** 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/ Nova Iguaçu, 2010.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. 384 p.

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

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90.** Campinas: Autores Associados, 2002. 223 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes: formação profissional.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 8, n. 1, p. 83-96, 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ciedu/v08n01/v08n01a07.pdf>. Acesso em: 9. jul. 2009.

Submetido em: 19/10/2016

Aprovado em: 22/11/2016