

## FORMAÇÃO DO EDUCADOR AMBIENTAL: AS IDEOLOGIAS NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Jéssica Nascimento Rodrigues<sup>1</sup>, Mary Rangel<sup>2</sup>

### RESUMO

A crise socioambiental intensifica-se. A EA crítico-transformadora emerge como mecanismo à superação e a conservadora como manutenção do padrão societário atual. A formação de educadores traz a possibilidade não idealizada à constituição de uma EA de tendência histórica. Para refletir sobre a formação, investigaram-se concepções de Meio Ambiente e de EA e práticas educativas de dois grupos em formação – um grupo de mestrandos em educação e um grupo de educadores participantes da construção de uma política pública de EA. Aplicaram-se questionários semiestruturados no início do processo e realizaram-se entrevistas ao final. Para a análise, partiu-se de estudo teórico do campo ambiental e de discussões sobre a Ideologia e sobre as Representações Sociais, acreditando ser possível sua interlocução. Os resultados demonstraram, hegemonicamente, RS e práticas embebidas de visões ideologizadas de mundo ao encontro das tendências natural e racional. A parcela de tendência histórica compôs-se de mestrandos que, embora não tivessem seus estudos na temática ambiental, tem-nos no campo do materialismo histórico-dialético. Argumenta-se que, para formar educadores ambientais, é fundamental consolidar o referencial teórico crítico na instrumentalização da práxis educativa.

**Palavras-chave:** Formação de educadores ambientais, Educação Ambiental, representações sociais, ideologia.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF. É professora no Colégio Pedro II. Integra o Grupo Representação, Imaginário e Educação da UFF, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade – UFRRJ, e o Grupo Saúde Social: Diversidade, Inclusão e Resiliência – UERJ. E-mail: jessicarbs@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e Pós-Doutorado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Pesquisadora Nível 2 do CNPq. Professora Titular na Universidade Federal Fluminense e na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. Líder dos grupos de pesquisa Representação, Imaginário e Educação da UFF e do Grupo Saúde Social: Diversidade, Inclusão e Resiliência – UERJ. E-mail: mary.rangel@lasalle.org.br.

## ENVIRONMENTAL EDUCATOR FORMATION: IDEOLOGIES IN THE SOCIAL REPRESENTATIONS

### ABSTRACT

The socio-environmental crisis intensifies. The critical and transformative EE emerges as a mechanism to overcome and the conservative EE as maintenance of current corporate standard. The formation of teachers brings the possibility not created the establishment of an EE of historical trend. To discuss the formation, we investigated conceptions of Environment and EE and educational practices of two formation groups - a group of masters in education and a group of educators participating in the construction of a public policy EE. Semi-structured questionnaires were applied at the beginning of the process and interviews were held at the end. For the analysis, we decided to study the environmental field and theoretical discussions of ideology and on the social representations, believing it to be possible their dialogue. The results demonstrated, hegemonic, RS and practices ideologically soaked visions of the world to meet the natural and rational tendencies. The historical trend plot consisted of masters who, although they did not study in environmental issues, has in the field of historical and dialectical materialism. It is argued that to form environmental educators, it is essential to consolidate the theoretical critical instrumentation in educational praxis.

**Keywords:** Formation of environmental educators, Environmental Education, social representations, ideology.

### QUESTÕES INICIAIS

A gravidade da crise socioambiental é amplamente reconhecida na atualidade, e a Educação Ambiental (EA), nesse contexto, vem sendo motivo de discussões acadêmico-científicas como um mecanismo de enfrentamento dessa crise. Todavia, questiona-se como se pensa e se realiza, de fato, a EA e como se dá o enfrentamento de que se fala: pende-se para manutenção do modelo societário atual, defendido aqui como causador de degradação socioambiental, ou pende-se para a transformação real, não falaciosa?

Reconhece-se que, a partir da lógica do padrão de sociedade capitalista, esse enfrentamento é pontual, parcial, limite e insuficiente, assim como a ideia de desenvolvimento sustentável. A crise latente ofusca os olhos menos atentos e,

reconhecida a urgência de um novo paradigma e de um novo padrão civilizacional, muitos autores passam a se debruçar sobre essas questões na tentativa de compreender as causas da problemática e mesmo arriscar descrever formas de enfrentamento.

A EA, que não é caminho exclusivo para resolver essa questão, é um dos mecanismos indispensáveis. Porém, já é descrito na bibliografia do campo que os educadores, apesar de possuírem as práticas, têm-nas, sobretudo, atravessadas por uma EA de tendência conservadora. Logo, fica clara a pressa em se aprofundar mais criticamente a questão comungando-se com uma EA diversa da que está posta predominantemente. Para tanto, a formação de educadores ambientais é um instrumento que – levando-se em conta o inacabamento do ser humano – caminha concomitante à ideia de transformação, isto se coerente com uma EA crítica, emancipatória e, portanto, transformadora.

Por conseguinte, neste trabalho, apresenta-se uma discussão teórica acerca da formação de educadores em sentido lato, com contribuições de Tardif (2002), Nóvoa (2001), Schön (1992), Giroux (1997, 1999), dentre outros, e acerca da formação de educadores ambientais em sentido estrito, com contribuições de Guimarães (2004, 2005, 2006), Loureiro (2005, 2006, 2009), Layrargues (2005) e Tozoni-Reis (2002), dentre outros, procurando delinear as imbricações entre esses dois vieses da educação.

A partir da problemática apresentada, buscam-se, na Teoria das Representações Sociais (TRS), do campo da Psicologia Social, e no estudo das Ideologias, do campo marxista, – e procurando apontar suas interlocuções – alguns elementos para se pensar o objetivo maior deste estudo: a formação do educador ambiental crítico. Para tanto, neste artigo, sinteticamente, será apresentada a discussão do referencial teórico adotado, a pesquisa de campo e as considerações acerca de todo o estudo.

Partindo da análise das RS dos grupos envolvidos neste trabalho (o grupo de educadores participantes da construção da Política Municipal de Educação Ambiental de Mesquita/RJ e o grupo de mestrandos em Educação de uma universidade federal) – particularidades que se estabelecem na relação com as ideologias dominantes –, intenciona-se, ao ter diagnosticado as percepções prévias desses grupos e inferir se houve mudanças ao longo de processos formativos, pensar elementos, portanto, que se distanciem do caráter conservador da EA e se aproximem de uma visão transformadora da realidade.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Parte-se do pressuposto de que a educação é um campo de disputa que, nas palavras de Layrargues (2005, p. 212), “se torna palco permanente de conflito entre interesses conservadores e libertários”. Assim, fica claro que a educação pode ser um mecanismo de dominação ideológica para a manutenção da ordem social vigente, assim como pode ser um mecanismo para a disputa desse campo por meio de forças contra-hegemônicas. Mészáros (2008, p. 52) sintetiza que “seja em relação à 'manutenção', seja em relação à 'mudança' de uma dada concepção de mundo, a questão fundamental é a necessidade de transformar, de uma forma duradoura, o modo de internalização historicamente prevalecente”. Essa discussão permeia uma “outra”: a da EA Crítica.

Ressalta-se que houve um esvaziamento do termo “crítico” no sentido de negação e com apelo ético, como se crítico fosse o simples ato de criticar. Mas, quando se aponta a EA como crítica, procura-se delinear um campo em tensão com outros por dentro de um campo maior em disputa. Assim, o termo ganha um claro contorno, aqui desenhado, de confronto com o padrão societário vigente e de tentativa de implementação de uma sociedade alternativa a esta. É nesse sentido que se dá a EA na qual se insere este estudo.

Não se quer fazer acreditar que a EA seria a resolução de todos os problemas ambientais, da mesma forma que a educação *per si* não é a salvação de todos os problemas da humanidade. Esses são dualismos que só seriam cabíveis se imaginássemos a escola “ou como algo cuja dinâmica independa da sociedade da qual é uma prática social ou como sendo a reprodução direta e fiel da sociedade” (LOUREIRO, 2009, p. 2), o que excluiria o caráter dialético desta. Na verdade, “O ambiente como uma realidade complexa é aquele que interconecta o que está fora e dentro da escola, o que está na realidade local e global, o que está no pátio escolar e na reserva ambiental, o que está no social e na sua inclusão no ambiental” (GUIMARÃES, 2004, p. 84).

A EA está nas escolas de uma maneira ou de outra (GUIMARÃES, 2006), todavia o que vem a ser questionado é que EA é essa a que se propõe e quais são os seus efeitos. Há uma EA de tendência conservadora confunde a EA com o ensino de ecologia ou com a descrição dos problemas ambientais, por exemplo; apesar de professores com boas intenções, não há aprofundamento da reflexão em consonância com as práticas; os esforços são pouco produtivos (GUIMARÃES, 2005). Daí, emergem no campo de

disputa duas formas de se conceber e também de se praticar a EA: de um lado, uma EA conservadora (de tendência ecológico-preservacionista, bancária, romântica, ideologizada, comportamental etc); e de outro, a EA Crítico-Transformadora não apelativa, que não se restringe a ditames éticos e morais, entretanto que faz um apontamento para mais adiante, para o que se considera crítico e, logo, transformador.

Fez-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 EA 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.

### **FORMAÇÃO DO EDUCADOR AMBIENTAL CRÍTICO**

Todos os docentes somos filósofos – para Gramsci (1989), todos os seres humanos somos filósofos – e, não obstante seu ato de pensar e agir sejam relativos, não há profissão docente sem práticas reflexivas. Configurando-se como paradigma, de acordo com Nóvoa (2001), o sentido de professor reflexivo está em disputa, pois, afinal, de que tipo de reflexão se trata? Trata-se de uma reflexão que não é determinada biológica ou psicologicamente, não é individualista, não é neutra, não é indiferente à ordem social, pois, se não reproduz, transforma, não é puramente mecânica nem estritamente criativa (GÒMEZ, 1992).

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).

Fica claro, por conseguinte, que não basta o educador ser reflexivo – até porque todos refletimos em maior ou menor grau – todavia há de se desenvolver uma reflexão crítica que pense a transformação (GIROUX, 1997). Nesse sentido, Pimenta (2002, p. 26) articula às multidimensões dos saberes docentes (TARDIF, 2002), os saberes teóricos: “O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise

para compreenderem os contextos histórico, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissionais, nos quais dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”.

A partir desses pressupostos para a formação do educador crítico, 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 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, de acordo com Tozoni-Reis (2002, p. 92), o educador tem uma “função social de síntese, isto é, que seja formado na perspectiva da capacidade de integrar os conhecimentos e a cultura com a formação socioambiental dos sujeitos ecológicos”.

A formação desses educadores ambientais de síntese é um *continuum*, é permanente, é não linear, e abraça a criticidade aqui já discutida. Os professores hoje, mesmo precarizados (ABREU e LANDINI, 2003) precisam lidar com a complexidade social (NÓVOA, 2001), portanto com a complexidade socioambiental, sendo inserida a dimensão ambiental também como questão complexa (política, cultural, econômica etc) na formação desses profissionais.

Nesse sentido, discute Giroux (1997) acerca da formação dos educadores como intelectuais transformadores, ou seja, intelectuais porque têm base teórica, porque as condições ideológicas e as práticas necessárias são esclarecidas, porque também são esclarecidos os papéis que os professores desempenham ora produzindo ora legitimando a estrutura social, política e econômica. Tais intelectuais são assim entendidos, visto que, em sua linguagem, unem crítica e possibilidade dentro e fora da escola e proporcionam aos estudantes “a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e a coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável” (GIROUX, 1997, p. 163).

## **PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

A TRS, teoria do senso comum, caracterizada pelas diferentes leituras da realidade, constituídas individual e coletivamente, e que conduzem as práticas, evidencia uma ponte possível com o estudo da Ideologia. Trata-se de uma teoria do conhecimento ingênuo e, mormente, de uma compreensão elaborada por indivíduos pensantes – e que pensam coletivamente. Ademais, acredita-se que as representações

sociais (RS), além de construções subjetivas, recebem uma influência considerável das relações sócio-econômico-culturais; em outras palavras, tais RS são psicossociológicas, ou seja, não são exclusivamente sociológicas nem psicológicas, uma vez que os sujeitos são pensadores ativos atuando num “sistema de pensamento” (MOSCOVICI, 2003).

Por outro lado, entendendo a Ideologia como um fator determinante no espaço de disputa educacional, o marxismo entra nesse campo, ganha novos contornos, reafirma outros e, muitas vezes, acaba por ser rechaçado como obsoleto, principalmente em virtude de outras correntes que entram também nessa disputa com “novos” olhares sobre a realidade. No entanto, considera-se essencial o reconhecimento de que o marxismo denuncia o caráter contraditório – inegável - do modo de produção capitalista e nos alerta para as possibilidades de transformação. Sem sectarismo, entretanto firme quanto ao lugar de onde se fala, traz-se à baila um marxismo que pensa transformações radicais – e não das reformas – e em que se encontra lugar para contribuir no pensar/superar a crise socioambiental. No compasso com tais reformas, as Ideologias ou as visões ideológicas (LÖWY, 1988), amplamente difundidas e reproduzidas no senso comum, nas RS, são ideias/percepções que têm base social e legitimam a ordem estabelecida.

Assim, julgou-se importante perscrutar as concepções e as práticas em EA de dois grupos de educadores – não especificamente educadores ambientais – à luz de reflexões teóricas acerca da categoria Ideologia e também aproveitando as contribuições da TRS para tanto. Embora dois campos distintos à primeira vista, foram feitas aproximações, não se excetuando as diferenciações, por acreditar serem possíveis esses contornos, a começar pela ideia de que tanto as RS quanto as ideologias movem os sujeitos para a ação a partir de determinadas percepções.

Os dois grupos aqui envolvidos caracterizam-se pela heterogeneidade e por um pressuposto bom nível de qualificação educacional. Trata-se de 8 alunos de um mestrado em educação de uma universidade federal e de 7 educadores que participaram da construção da Política Municipal de Educação Ambiental de Mesquita (RJ). Dentre os mestrandos, muitos têm experiências em docência, porém nenhum deles tem o foco de seus projetos de pesquisa na EA; dentre os 7 educadores de Mesquita, todos têm experiência em docência, no entanto atuam em segmentos e disciplinas diversas.

No primeiro contato com os grupos, no início desses processos formativos, foi aplicado um questionário composto por cinco perguntas de caráter discursivo com o propósito de se fazerem emergir as concepções e as relações estabelecidas com as

práticas que esses mestrandos/educadores possuem a respeito da natureza e desta dimensão ambiental na educação. Posteriormente, aproximadamente um ano após a aplicação dos questionários, foram realizadas entrevistas com cada educador a fim de retomar as questões e perscrutar as possíveis mudanças nas concepções/práticas em EA, uma vez que tais grupos passaram por processos de formação: o grupo de mestrandos, por um processo formal; os educadores de Mesquita, por um processo não formal.

Não foi o objetivo desta análise comparar os grupos tampouco avaliar os processos formativos pelos quais passaram especificamente. Na verdade, o que se pretendeu foi observar as RS – enquanto apropriações dos universos reificados para os universos consensuais (MOSCOVICI, 2003) – e as práticas desses educadores – uma vez que se dão também a partir das RS dos sujeitos. Ademais, tais RS se submetem às ideologias, entendidas como hegemonia de sentido, ou seja, os sentidos ideológicos atravessam todas as RS, porém não excetuando o elemento criativo, a autonomia relativa (KONDER, 2002), que os sujeitos (co)(re)produtores dessas visões possam ter.

## DISCUSSÃO E APONTAMENTOS

Tozoni-Reis (2002), ao descrever três tendências na formação de educadores ambientais, norteia essa discussão:

1) Numa tendência natural, a educação é reduzida à adaptação dos sujeitos a um mundo já predeterminado pelos processos naturais. Acredita-se, nesse caso, que o ser humano precisa ser reintegrado à natureza. Dessa forma, os educadores, sobretudo os ambientais, precisam supervalorizar suas experiências sensíveis submetendo-se aos domínios da natureza. Trata-se da inversão do pensamento antropocêntrico-utilitarista de que o ser humano precisava dominar a natureza para de ela usufruir, ou seja, trata-se de o ser humano subjugar-se frente às reações da natureza.

2) Numa tendência racional, a educação adquire a função bancária de transmissão de conhecimentos técnico-científicos, como se bastasse “mostrar” o que é certo ou o que é errado (GUIMARÃES, 2004), e a função de desenvolver formas para essa transmissão corroborando com a racionalidade técnico-instrumental tanto criticada pelos teóricos da formação de educadores (SCHÖN, 1992; TARDIF, 2002). Assim, os educadores ambientais teriam a função de transmitir os conhecimentos transformando o ato educativo em “propostas intelectualistas e academicistas de caráter mecânico e disciplinatório” (TOZONI-REIS, 2002, p. 88).



3) Numa tendência histórica, a educação são as práticas sociais superadoras do estranhamento e de qualquer tipo de exploração. Dessa forma, instrumentaliza os sujeitos para essas práticas democráticas sem as ideologias da tendência natural e da tendência racional porque advêm das necessidades concretas e históricas e porque se fundamentam na totalidade e na intencionalidade.

As duas tendências iniciais – a natural e a racional – são conservadoras porque, ideológicas e hegemônicas, abarcam as vertentes tecnicista, bancária, ecológico-preservacionista, biologizante, romântico-idealizada, comportamental, dentre tantos vieses possíveis dentro dessa perspectiva. Já a terceira tendência – a histórica – enquadra-se no que se chamou aqui de EA Crítico-Transformadora, já que “é atividade intencional da prática social, que imprime ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, com o objetivo de potencializar essa atividade humana, tornando-a mais plena de prática social e de ética ambiental” (TOZONI-REIS, 2002, p. 91).

O que se percebeu na realidade pesquisada foi o entrelaçamento das tendências natural, racional e histórica. Ora naturais, ora racionais, elas adentram as concepções sobre a temática aqui discutida em maior ou menor grau. Até mesmo a tendência histórica toca, mesmo que de maneira superficial, as tendências ideologizantes e é por essas brechas que se acredita ser possível a entrada contra-hegemônica do viés crítico-transformador de EA.

Percebeu-se que, para a maioria dos educadores, houve a valorização dos encontros realizados no processo de Mesquita, porquanto deu amplitude à visão do grupo para com a questão ambiental. No entanto, a visão do individual – como é o caso da reutilização de materiais – continua no sentido individualizado, porque os educadores entendem o coletivo como a soma de atitudes individuais, o que afirma o sentido ideológico da modernidade capitalista. É perceptível que termos como “multiplicadores”, “conscientização” (muito utilizados pelos dois grupos), dentre tantos outros termos, ao saírem de suas origens de produção, são distorcidos, suplementados ou subtraídos (JODELET, 2001).

Ao falar sobre suas práticas em EA, é interessante constatar que todos os educadores comentaram a inter-relação entre as questões socioambientais. Todavia, ao afirmar ser o meio ambiente “tudo” (como muitos fizeram), perde-se um pouco essa compreensão, já que não se entende deveras a complexidade desse “tudo”, transpondo as práticas de EA em atividades ingênuas que, não relacionadas com o “tudo” de que

falam, tornam-se atividades pontuais. Houve “transformação” nas concepções dos questionários para as entrevistas, mas transformações que mantêm o consenso/a “ingenuidade” sobre o tema.

Afirmações do tipo “Não é uma coisa separada” ou “a natureza é muito mais ampla” evidenciam justamente essa noção de que – e como aparece em todas as entrevistas – o meio ambiente não se limita aos elementos bióticos e abióticos. Houve mudanças importantes na perspectiva de uma compreensão mais complexa acerca do meio ambiente e da EA, mas, no acompanhamento desses grupos, não parece ter acarretado uma compreensão crítica dessas relações entre as diversas esferas que envolvem a temática, sobretudo no que tange aos aspectos sociais e econômicos. O que intrigou Moscovici (2003) também intriga ao comparar os questionários e as entrevistas, porque estas, ocorridas após maior contato entre os educadores e uma formação que se pressupunha crítica, seriam uma amostra de como conhecimentos científicos se tornaram senso comum, e tornaram-se, pelo visto, um senso comum reformado.

Para muitos desses educadores, o trabalho com o tema do meio ambiente virou pretexto para se trabalhar conteúdos disciplinares. O salvacionismo atribuído à educação e romanticamente reproduzido transparece forte nos questionários e nas entrevistas como se, transmitindo a teoria, transmitindo as informações, fosse possível resolver a problemática socioambiental de uma vez por todas. Essas visões acabam movendo os educadores, portanto, a práticas enviesadas porque respaldados por ideologias em sua “consciência prática” (MÈSZÁROS, 2008).

Muitas perspectivas não mudaram muito dos questionários para as entrevistas. Por exemplo, ou sobressaem visões individualizantes ou sobressaem visões que manifestam a importância do coletivo o qual, não obstante seja menos ingênuo, continua atrelado a mudanças comportamentais ou a mudanças que não questionam o padrão societário vigente e que não problematizam esse coletivo como não homogêneo. Pensando, dessa forma, é possível denunciar que as visões dos educadores envolvidos nesta pesquisa são hegemônicas – do questionário às entrevistas – porque têm o sentido central de suas concepções ancoradas nas visões ideológicas de mundo em seu caráter reprodutor.

Igualando e responsabilizando todos, como se a “culpa” fosse igualmente dividida por entre os “cidadãos”, é que muitas das RS aqui analisadas foram “reproduzidas”. Na ambiguidade da consciência prática (KONDER, 2002), a vulnerabilidade à distorção e a essa reprodução são muito mais fortes, e mais cômodas,

que o elemento resistência. Daí a contribuição da visão de classes como estruturante de nossa sociedade para a compreensão da diversidade, porém em meio às relações de dominação, desiguais e hierarquizadas.

Individualização e comportamento são duas questões que, postadas nas tendências natural e racional, inundam as visões dos dois grupos de educadores mudando muito pouco, no processo permanência-criação, no período de formação. O elemento permanência vigora soberbo. O foco da percepção recai sobre um ser humano genérico que tem mais importância que o meio ambiente como um todo, porque a grande preocupação de alguns educadores é que esse “homem” será afetado. Nesse sentido, dentro da abordagem do naturalismo (LOUREIRO, 2006), sem historicidade, ignoram-se as relações sociais e supervalorizam-se as relações naturais, indivíduo-natureza.

Nesse sentido, Loureiro (2006) também identifica como “romantismo ingênuo” a abordagem de sacralização do meio ambiente. Na fala de muitos educadores, é possível perceber essa visão de uma EA que harmoniza o meio ambiente porque ausenta do tema, por exemplo, os conflitos. A acomodação de novos saberes no tecido social, pelos grupos de educadores, embora não possamos identificar a real origem, sem dúvida sofreu dispersão porque têm seus parâmetros respaldados em ideologias que, acessíveis à coletividade, são familiarizadas para o interesse imediato.

O discurso sobre os valores também está bastante presente e até se sobrepõem a muitos outros. Um dos educadores chegou a citar uma reunião com toda a sua escola na semana da Páscoa para a reflexão sobre valores como a união e afirma ter sido este um momento de EA. Porém, nessa postura, não se percebe que “Os valores e atitudes só têm sentido se a essência do *bom* tiver dimensão histórica, isto é, se for pensada no movimento histórico intencional do permanente vir a ser dos sujeitos articulando os interesses coletivos e individuais” (TOZONI-REIS, 2002, p. 90, grifos da autora).

A abordagem política, econômica e social esvai-se em basicamente todas as falas dos educadores envolvidos nesta pesquisa; dessa maneira, perpetua-se o sistema por se tocar na questão socioambiental sem a criticidade que potencializa transformações significativas no modo de produção e, portanto, reforça-se o sedutor discurso da nova socialdemocracia, de que podemos viver esse sistema fazendo pequenas adaptações. Nesse sentido, os aspectos gestionários e comportamentais (LOUREIRO, 2006) são supervalorizados:

Por um lado, houve a valorização dos encontros de Mesquita por parte dos educadores em sua relação com a universidade responsável; por outro, a valorização do contato entre os mestrandos, entre os próprios colegas de turma. Constata-se que, desse modo, a formação se dá nas relações não só docente-discente, mas também discente-discente, docente-docente e, portanto, escola-comunidade. Os mestrandos, por exemplo, não atribuem as mudanças em suas RS e em suas práticas ao curso de mestrado em si, mas à troca com os outros colegas, até porque não têm o foco de suas pesquisas em EA. Dentre os 8 alunos participantes desta pesquisa, nenhum aborda a questão socioambiental propriamente dita e nenhum cursou disciplina específica.

Algumas transformações foram significativas no período dos processos de formação, apesar de, como lembra Tardif (2002), ser praticamente impossível identificar as origens da formação dos educadores. É importante reconhecer a existência da reprodução das ideologias, em sua hegemonia de sentido, já que estão em situação de “vantagem” mobilizadas para a manutenção do bloco histórico vigente. No bloco histórico, ou seja, na esfera da superestrutura, combina-se o criativo, a autonomia relativa, o utópico, em detrimento dessa reprodução. Assim, comungando mormente com Giroux (1999), os professores intelectuais que visam a uma educação radical (reflexiva por natureza) formam-se sobre dois pressupostos: uma linguagem de crítica e uma linguagem de possibilidades. Em poucas falas do grupo de mestrandos no caso, pode-se reconhecer a tendência crítica que, sorrateira, rebenta. Ao acompanhar os mestrandos em formação, pode-se assegurar que tal tendência advém do contato – que não é mero contato – com o referencial do materialismo histórico e dialético. Essa tendência crítica e, logo, história, mostra-se, de certa maneira, mais racional que natural na fala dos educadores.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O primeiro aspecto que merece apontamento neste estudo é o de que ora pendendo à tendência natural, ora pendendo à tendência racional, predominantemente, os educadores parecem não refletir criticamente sobre a importância de ambos os aspectos aliados à tendência histórica. A questão não é ignorar a esfera emocional ou ignorar a esfera da razão, assim como não é supervalorizar a sensibilização ou supervalorizar a razão pura. Ao encontro dessa questão, pode-se considerar que as pessoas se mobilizam sim, porém dentro de suas limitações. Sentem-se tocadas pela

problemática socioambiental, entretanto não têm consciência histórica, não têm suas RS como ideias revolucionárias, enquanto anti-ideológicas, têm suas RS descoladas da totalidade, descoladas do âmbito econômico, político, filosófico.

Outro importante apontamento é o de que, por dentro ou por fora do curso de formação, alguns educadores do grupo de mestrandos descrevem seus avanços a partir do referencial crítico e, conforme se pôde acompanhar no decorrer do curso, tal avanço baseia-se em uma literatura de aprofundamento do materialismo histórico e dialético. Isso fica visível na fala diferenciada desses educadores os quais buscaram apoio nesse tipo de discussão. Para reforçar então, um conhecimento mais científico, em outras palavras, científico-filosófico (GRAMSCI, 1989) com o qual se comunga nesta pesquisa é, sem dúvida, historicizado, porque pensa a formação plena do ser humano, sem estranhamento, sem exploração, e porque pensa uma educação que é “construída no interior das relações sociais concretas de produção da vida social, assim como contribui na construção dessas relações sociais” (TOZONI-REIS, 2002, p. 90).

Ao se recorrer neste trabalho à TRS e à Ideologia, buscou-se compreender as visões de educadores em formação que, mesmo não sendo especificamente ambientais (assumido neste processo formativo a tendência da concepção dicotômica/fragmentária), são educadores, e o educador é, por si só, ambiental. Portanto, entender que persiste uma visão hegemônica de ingenuidades, romantismos e equívocos, principalmente na dimensão socioambiental em que nos direcionamos, porém também permeável e submetida por uma nova visão emergente, é também, em movimento contrário, entender o contra-hegemônico.

Assim, a partir da discussão de resultados, com respaldo numa discussão sucinta acerca da crise socioambiental, da EA e da formação de educadores, presume-se que, sem presunção de esgotamento, cunharam-se os seguintes apontamentos:

- *Em primeiro lugar*, uma visão crítica capaz de superar uma visão ideológica de mundo em seu caráter hegemônico transparece sim nos grupos de educadores envolvidos neste trabalho, entretanto transparece tênue, transparece apenas em escassas vozes munidas do referencial teórico crítico, porém se constitui em um potencial foco de trabalho para processos formativos.

- *Em segundo lugar*, entender se os processos formativos contribuíram para aguçar a visão crítica desses educadores e, logo, promover uma percepção diferenciada sobre suas práticas, é remeter ao questionamento anterior e, não obstante não seja objetivo perscrutar os processos formativos *stricto sensu*, é possível entender que o liame com o

referencial do materialismo histórico e dialético se deu, sobretudo, no grupo de mestrandos em suas relações diversas dentro e fora da universidade à qual se vinculam. Portanto, o subsídio teórico de um processo formativo tem seu valor.

- *Em terceiro lugar*, os indícios das possibilidades e das limitações não foram vistos reduzidos aos processos formativos fechados, mas reconhecidos em sua ligação com esferas outras porque, em sua relação com a totalidade, os processos espelham as possibilidades e as limitações da formação em sentido lato, embora não seja possível, talvez a nenhum estudo, enumerá-las categoricamente. As possibilidades se dão, além da interlocução com os apontamentos anteriores, no confronto com as limitações conservadoras, as quais se moldam nas visões ideológicas de mundo que perpassam o campo da EA.

- Dessa maneira, *em quarto lugar*, os referenciais para processos formativos em EA superadores dessas visões e, logo, das práticas conservadoras, indicam a necessidade do cunho crítico, porquanto nele pensam-se transformações substanciais nesta sociedade, o rompimento com o modo de produção capitalista, o qual, pensado no/pelo processo formativo como utopia viável, já respalda, *a priori*, a sua concretização, para bem além de reparos que entorpecem ainda mais as RS. Nelas, há a possibilidade de perceber as particularidades que, na síntese com as referências macro e hegemônicas, abrem brechas para o surgimento do novo, do diferente.

## REFERÊNCIAS

ABREU, C. B. de M.; LANDINI, S. R. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 33-44, jan./abr. 2003.

GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental: no consenso um embate?** 3. ed. Campinas: Papirus, 2005.

\_\_\_\_\_. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

KONDER, L. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LAYRARGUES, P. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 179-219 p.

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

\_\_\_\_\_. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 13-51 p.

\_\_\_\_\_. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 69-98 p.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MOSCOVICI, S. O fenômeno das representações sociais. In: DUVEEN, G. (Org.). **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 29-109.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**, 2001 Disponível em: <http://desafiopio.blogspot.com/2008/06/entrevista-com-antnio-nvoa-o-professor.html>. Acesso em: 28 jun. 2010.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-57.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes: formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 8, n. 1, p. 83-96, 2002.